

R. 458

1966



Vida

escolar



DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA

nº 80

Contenido: Plan de Estudios, Orientación Didáctica



SE ACERCA EL MOMENTO
DE DECIDIR LOS TEXTOS
QUE NECESITARAN SUS
ALUMNOS EN SEPTIEMBRE

Le ofrecemos el material de los cuatro
primeros cursos de Enseñanza Primaria:



UNIDADES DIDACTICAS
LECTURA
LENGUAJE
ESCRITURA
CALCULO

Nuestros libros y cuadernos **EL ARBOL ALEGRE** han sido experimentados.

- Permiten, por su plena adaptación al niño, una enseñanza individualizada, y un aprendizaje en buena medida autónomo.
- Liberan al maestro de la agotadora tarea de desarrollar de viva voz todos los puntos del programa.
- Dirigen fundamentalmente la actividad del maestro a: ordenar y controlar el aprendizaje que el niño consigue por si mismo, a través de las páginas de los libros y cuadernos; aclarar las dudas del niño y aplicar la adecuada enseñanza correctiva que precisen sus errores.

Para facilitar la tarea del maestro, los mismos autores han elaborado un libro-guía de cada curso. En él se recogen:

exposición de los rasgos psicológicos fundamentales del niño cuya edad corresponde con ese curso;
normas para el tratamiento de cada materia;
un horario y plan de trabajo;
aclaraciones a cada unidad o lección;
ejercicios de ampliación y repaso.

Le ofrecemos la posibilidad de adquirir un juego completo del mismo, con carácter de muestra, y con un descuento del 50 %.

Estamos seguros de que Vd. adquirirá los mejores libros para su escuela. Santillana tiene la satisfacción de haber realizado unos textos eficaces y realistas de acuerdo con las técnicas más modernas.

NUEVOS TEXTOS
PREPARADOS DE
ACUERDO CON LOS
NUEVOS
CUESTIONARIOS DE
ENSEÑANZA PRIMARIA

santillana

MONTE ESQUINZA, 24
MADRID-4

SANTALO, 103
BARCELONA-6

Vida escolar

REVISTA DEL CENTRO DE DOCUMENTACION

Y

ORIENTACION DIDACTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA

JUAN MANUEL MORENO G.

Director

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ

Secretario

M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDÓ

Documentación

VICTORINO ARROYO

DEL CASTILLO

Publicaciones

ALVARO BUJ GIMENO

Manuales Escolares

ELISEO LAVARA GROS

Coordinación

JUAN NAVARRO HIGUERAS

Material Escolar

ARTURO DE LA ORDEN HOZ

Estudios y Proyectos

CONSUELO SANCHEZ BUCHON

Planificación

•

LUIS ELICES GARCIA

Administración

DIRECCION POSTAL:

Calle Pedro de Valdivia, 38, 2.^o

MADRID-6.

PUBLICACION:

Mensual, excepto los meses de julio y agosto.

TIRADA:

86.500 ejemplares.

FOTOGRAFIAS:

Concurso de la Dirección General de Enseñanza Primaria.



Depósito Legal. M. 9.712-1958

Estades Artes Gráficas, S. A.

Evaristo San Miguel, 8. Madrid.—1966.

sumario

- El niño y la colonia escolar, por *Maria Josefa Alcaraz Lledó*. 2
- El principio psicológico de la globalización y el globalismo didáctico en el aprendizaje, por *Eliseo Lavara Gros*. 4
- Un paso adelante: la participación «horizontal», por *Manuel Rico Vercher*. 7
- Reflexión sobre unos datos, por *Alberto Pereira*. 9
- La escuela fuera del aula, por *Victoriano Ojeda Aguilera*. 11
- Rendimiento del trabajo escolar, por *Angel Marcos P.* 13
- Colecciones Entomológicas, por *Javier Lagar Marín*. 16
- Una vegetación de ensueño, por *Tomás Calleja Guijarro*. 18
- El trabajo por equipos en la escuela primaria, por *Rafael Buj Gimeno*. 20
- Manualizaciones, por *Francisco Fernández Caballero*. 23
- La lección de educación física y la didáctica, por *Fernando Lorente Medina*. 24
- Diccionario ideológico psicopedagógico, por *Maximino Sanz*. 26
- Recensiones. 28
- Información. 29
- Bibliografía. 31

el niño y la colonia escolar

Por M.^a JOSEFA ALCARAZ LLEDO
Jefe del Departamento de Documentación

Las colonias escolares ocupan un lugar importante en la educación del niño. En ellas se desarrolla una vida activa bien distinta a la que normalmente es propia del escolar, de la que cabe destacar a grandes rasgos lo que se refiere a su vida física, intelectual y social, así como el interés de que en la vida comunitaria puedan formar parte de grupos determinados.

Aspectos de la vida física.

En la ciudad el niño vive en un ambiente superpoblado, trepidante, lleno de prisas. Su sueño es perturbado por ruidos, su tiempo libre, si permanece en la calle, está lleno de peligros. En el hogar hay apresuramiento en la realización de los actos cotidianos: levantarse, lavarse, desayunar, marchar a la escuela, todo a un ritmo rápido, para no llegar tarde. Al volver de la escuela, come, y se va de nuevo a la clase; regresa por fin y ha de realizar sus deberes, merendar, cenar, todo ello con apresuramiento, que produce a la larga una excitación, un desequilibrio nervioso.

En la colonia de vacaciones, aunque se sigue un horario previsto, la realización de las tareas se lleva a cabo sin inquietud, dando tiempo al tiempo, sin apresuramiento. Cada momento de la jornada tiene un sentido propio, que en lo que a actividad se refiere se traduce en orden, sosiego, tranquilidad, incluso en las tareas dinámicas.

El reposo en la ciudad sólo llega al final de cada día en su sueño a veces intranquilo; en la colonia el reposo del niño es un factor esencial en toda ocasión, puesto que cada actividad tiene el reposo correspondiente.

La alimentación, sana y abundante, con comidas regulares, en el tiempo preciso, sin apresuramientos, permite una mejor asimilación, que se traduce en mejoramiento del aspecto físico. Mejor color, aumento de peso, que a veces viene contrarrestado por los ejercicios físicos, lográndose así un fortalecimiento en la salud del escolar.

La estancia al aire libre les da mejor aspecto y al propio tiempo les hace perder la inestabilidad nerviosa propia del niño que habita en una ciudad.

Aspectos de la vida intelectual.

Las actividades de una colonia de vacaciones deben tender, y de hecho tienden, a desarrollar en el niño la facultad de razonamiento, el juicio, las aptitudes manuales...

En los espacios dedicados a actividades manuales no sólo se adquiere destreza en la utilización de determinada materia o en la realización de un trabajo, sino que el niño aprende a valorar el trabajo, a conocer sus posibilidades, a apreciar la labor realizada por los demás. La satisfacción de ver terminado algo que ha sido hecho por él, deja huella indeleble, e influye en su comportamiento venidero.

No hay que olvidar que normalmente en la escuela el niño pocas veces tiene ocasión de demostrar más habilidades que las que se derivan de los conocimientos que adquiere en clase. Las actividades de la colonia permiten que un muchacho o muchacha que no ha destacado en la escuela demuestre, por ejemplo, qué sabe hacer jaulas para pájaros, o que sabe orientarse mejor, o que realiza muy bien cualquier otra cosa. Si se da este caso, el niño adquiere confianza en sí mismo.

En la colonia de vacaciones el niño se atiene a una disciplina, sin oponerse a ella, porque es la disciplina natural que exige una vida comunitaria, llegando a obedecer libremente, ya que su cooperación es voluntaria, espontánea, sincera y da lugar a una colaboración activa.

Aspectos de la vida social.

En la colonia de vacaciones se organiza una vida en comunidad, en la que los adultos aparecen en un plano más cercano al niño, compartiendo todos los momentos de la vida en la colonia.

Se establecen nuevas relaciones sociales y afectivas, ya que han podido elegirse amigos, entre los numerosos camaradas de la colonia, y, con todos los demás, lazos de solidaridad. Estas relaciones son mucho más intensas que las que se han podido es-



tablecer en la escuela y más fructíferas, por lo tanto.

Se logra que el niño actúe por iniciativa propia, teniendo en cuenta los intereses de los demás.

Aprende a hacerse cargo de responsabilidades que comprende y acepta voluntariamente.

Se organiza el trabajo y las actividades libres en equipos, con toda la gama de enseñanzas que la organización en equipos lleva anejas.

Logra cumplir sus deberes sin coacción, voluntaria y alegremente, porque se encuentra inscrito en la comunidad y sabe que servir a la misma es servirse a sí mismo.

La disciplina, necesaria en toda vida social, es comprendida por el alumno y aceptada, casi sin darse cuenta, como algo normal, adquiriendo tan valioso hábito sin coacción de ninguna clase.

Formación de grupos.

Son muy frecuentes las colonias escolares con cuarenta o más niños. En cuanto se refiere a la organización de las actividades, si se realizan éstas formando un grupo solamente, se plantean problemas que hacen este sistema poco recomendable, ya que muchos de los positivos resultados que se logran en la colonia tienen por origen la vida en grupo pequeño, que lleva a un mejor y más profundo conocimiento de los que lo forman. En la formación de estos grupos hay varias reglas que es preciso no transgredir si se quiere obtener el mejor resultado.

1.ª Si se trata de alumnos de edades comprendidas entre menos de ocho años y más de doce años, será preciso que los grupos estén integrados por niños de edades próximas, generalmente; teniendo en cuenta el normal desarrollo de los escolares se forman grupos con:

- los de hasta ocho años;
- los de ocho hasta doce años;
- los de doce hasta catorce años.

La práctica ha demostrado que en cada uno de estos grupos se plantean menos problemas y la vida comunitaria es más perfecta que si se mezclan, por ejemplo, niños de nueve y de trece años.

2.ª El número de niños que compone cada grupo será tanto más pequeño como menor sea la edad de sus componentes. Se aconseja que cuando se trate de pequeños los componentes del grupo correspondan a la edad media. Por ejemplo, un grupo compuesto por niños de seis, siete y ocho años tendrá solamente siete niños, con lo que se formará un pequeño grupo. Cuando se trate a alumnos de más de doce años el grupo puede ser grande, constituido por veinte o más niños.

3.ª Al frente de cada grupo debe estar un monitor (1), que llegando pronto a conocer bien a los niños de su grupo, pueda hacerse eco de sus necesidades de alimentación, descanso, ropa, etc., y sobre todo ganar su confianza y resolver los problemas que puedan plantearse a cada uno de ellos o al grupo como tal (2).

Los pequeños grupos forman todos ellos el grupo grande de la colonia en general.

A estos grupos se les debe dar la posibilidad de elegir entre diversas actividades a programar entre ellos mismos o la de dar a conocer sus deseos a los monitores para que puedan ser tenidos en cuenta en las reuniones de éstos con el profesorado y la dirección.

No ha sido intención del autor en este trabajo el dar una síntesis de la vida en una colonia de vacaciones, sino de apuntar las ventajas que para los niños tiene el asistir a ellas y esbozar normas para la distribución de los escolares en grupos, tan necesarias para lograr un buen resultado.

(1) En diferentes países desde hace muchos años existe el puesto de monitor de colonias de vacaciones, desempeñado por aquellas personas, en su mayoría jóvenes, que interesadas por esta actividad realizan estudios prácticos y teóricos que les llevan a obtener el diploma de monitor. Estas personas, de las que muchas de ellas no están dedicadas a actividades docentes fuera del período estival, se ocupan con celo y grandes resultados de los pequeños grupos formados en una colonia.

(2) Un problema bastante frecuente en colonias escolares es el caso de la enuresis infantil, que el monitor debe llevar con mucho tacto, haciendo imposible que el niño sufra por ello, y menos aún que sea el blanco de las burlas de quienes no mojan la cama.

el principio psicológico de la globalización y el globalismo didáctico en el aprendizaje

f) Al concebir la actividad del niño como unitaria y funcional, es fácil señalarle dos notas esenciales: la «ausencia de verbalismo y la presencia en toda marcha del pensamiento y de la acción de un elemento útil: utilidad en el sentido elevado de la palabra, comprendida por el alumno o, al menos, aceptada por él» (15). Es lo que, con otras palabras, sostiene Titone: «En ella tanto el conocimiento como la acción del niño están sostenidos interiormente por un significado vital-funcional» (16).

g) Desde el punto de vista del maestro, la aplicación de esta técnica ha de producirle una «satisfacción mayor que la intelectual, la satisfacción de estar en contacto con los niños, de obtener su confianza, de seguir sus dudas, sus investigaciones, sus descubrimientos...» (17).

4.3. *Límites.*—a) Como hemos dicho anteriormente, la crítica psicodidáctica ha precisado que la globalización constituye sólo el primer paso del proceso de aprendizaje. Luego, aun cuando el aprendizaje realizado en virtud de una enseñanza globalizada tenga sustantividad propia, no hay duda ninguna que en etapas posteriores deberá ser perfeccionado con los procesos de análisis y síntesis. Recordemos que B. Otto «globalizaba» sólo en algunos momentos de su labor docente; esto puede ayudar a matizar el justo valor del globalismo didáctico, condicionado esencialmente por la evolución psíquica de los alumnos.

b) Se ha afirmado que los defensores de la enseñanza globalizada se mueven esencialmente por su furor hacia las asignaturas, a las enciclopedias, pero no obstante luego recurren a ellas. En efecto, dicen, escogida una «unidad didáctica», no siempre funcional, apilan y apilan en ella conocimientos que sólo muy forzosamente pueden admitirse como propios de dicha unidad. Recordemos, una vez más, el verdadero origen de la enseñanza globalizada: se elige un tema concreto y se estudia naturalmente aquello que de un modo natural se halla vinculado a él, sin ampliar el campo ni en amplitud (a temas)

ni en profundidad (a cuestiones) más allá de las que naturalmente se ofrecen vinculados a dicha unidad. Es decir, intenta estudiar la vida unitariamente; la «vida» que rodea al objeto de estudio.

Es preciso admitir, pues, con Stocker, que «las formas de enseñanza globalizada que actualmente se practican en muchas partes están muy alejadas de ese propósito inicial. Lo que se presenta muchas veces bajo este concepto no es, en el fondo, otra cosa que una reivindicación de la vieja idea de concentración, aunque a tal enseñanza se ponga sin el menor reparo el rótulo de globalizada».

c) Finalmente, es preciso aludir a las lagunas que en el bagaje nocional del alumno podría ocasionar una pura enseñanza globalizada. No entramos aquí en la discusión de si quizá esas lagunas pudieran ser compensadas por la superior «formación» que esa enseñanza reporta, sino que parece lógico admitir la necesidad de ir estructurando las nociones dentro de las asignaturas y éstas dentro del campo de las disciplinas, conforme la mente infantil va evolucionando hacia nuevas posibilidades de raciocinio. No cabe retener al alumno en sus momentos evolutivos primeros; hay que alimentarle de acuerdo con la ley psicológica de su desarrollo mental. De ahí que llegado a los once años convenga ir ofreciéndole nociones estructuradas lógicamente, cual corresponde a su grado de madurez mental.

d) Otra limitación esencial habría que buscarla en la dificultad que supone el trabajo docente de acuerdo con estos principios. No cabe duda que exige una dedicación absoluta, motivada en parte por la penuria de libros de trabajo adecuados, lo que obliga al docente a una preparación continua de su tarea. No obstante, creemos que esta limitación ha de desaparecer en muy breve tiempo.

4.4. *Consecuencias.* — a) Surge una inmediata: ¿cómo estructurar los contenidos? ¿En asignaturas neutras o en unidades didácticas vitales? La respuesta es fácil; si el principio psicológico de la globalización nos permite afirmar que la mente infantil, sobre todo en los tres primeros cursos, capta unidades totales, y por otra parte el principio lógico de la «globalidad» nos habla de una totalidad, unitariedad, organicidad de las materias en su origen histó-

rico, parece lógico afirmar que en los primeros cursos deben estructurarse los contenidos en «unidades didácticas», para pasar en los tres siguientes a una «diferenciación de los contenidos», que habrán de ser sistematizados en las clásicas asignaturas en los dos últimos.

Estas unidades didácticas deberán versar directamente sobre fenómenos y totalidades vitales, que permitan al niño captar el mundo y su vida con la totalidad con que se le ofrecen, pues en su contacto con ellas no se le presentan escindidas, y por ello susceptibles de ser tratadas en diversas asignaturas y a diversas horas. El agua, por ejemplo, es para él siempre el agua; el modo de abordar su estudio es muy distinto si se hace de ella una unidad didáctica a si se la hace objeto de estudio en diversas disciplinas.

Es, pues, conveniente, sobre todo en los primeros años escolares, evitar el caos interior que puede producirle al niño una enseñanza excesivamente «sistemática». Que no tenga que cambiar de tarea y de temas varias veces al día; procuremos facilitarle el trabajo dándole las nociones bien correlacionadas entre sí (18).

b) *Programas.*—No hay ninguna duda que varían sustancialmente si se elaboran para una enseñanza globalizada. Ya no se fundan sólo en principios lógicos, sino esencialmente en principios psicológicos. Y es preciso que, en lo que respecta a las unidades didácticas, se programen para un tiempo dado.

c) *Horarios.*—Ya no serán elaborados para contribuir a dispersar la atención en mil problemas, sino, por el contrario, el tiempo escolar se dedicará a un solo estudio semanal, en el primer y segundo curso, y a dos en los cursos tercero y cuarto. Es preciso reflexionar sobre esta realidad.

d) *Métodos.*—El «método natural» que guía el

(18) «No habría medio de relacionar tantas lecciones esparcidas en tantos libros y de reunirlos bajo un asunto común que fuese fácil de aprender, interesante y que pudiese servir de estimulante aun en esta edad? Si se puede inventar una situación de vida en que todas las necesidades naturales del hombre se muestren de una manera sensible al espíritu del niño y en que los medios de proveer a estas mismas necesidades se desarrollen sucesivamente con igual facilidad, la pintura viva e ingenua de este estado será la que debe suministrar el primer ejercicio a su imaginación...» (Rousseau: *Emilio*, vol. II, págs. 70-71. Maucci, Barcelona, 1910).

aprendizaje, producto de una enseñanza globalizada, obliga al docente a contar esencialmente con la realidad del discente: ¿qué sabe el niño? Es decir, hemos de enlazar con su mundo y su experiencia... ¿Qué queremos que sepa? Y hemos de ayudarle a engarzar las nuevas metas con las adquisiciones que ya posee... Será preciso, para ello, facilitarle una visión de conjunto del «todo» que pretendemos que asimile, lo que dará sentido a sus pasos. Hemos de facilitarle también el conocimiento de sus progresos, que obrará como poderoso estimulante... En una palabra, hemos de «vivir» con él.

e) *Materias instrumentales.*—Podemos afirmar que donde más aplicaciones encuentra el «globalismo didáctico» es en la facilitación del aprendizaje de la lectura y escritura. Y esto por dos motivos, porque la edad natural de su aprendizaje se corresponde con la edad crítica de la globalización, y porque resulta fácilmente motivadora su enseñanza si se apoya en la globalidad de la materia; las palabras y frases se le ofrecen en su vida real como todos indivisibles. Al ofrecérselas así respondemos, pues, a los dos principios esenciales de todo aprendizaje. En efecto, responde a los más exigentes principios de la psicología de la lectura: si ésta es esencialmente producto de un ejercicio visual (para leer hay que ver), si la percepción infantil es global, si el aprendizaje se facilita con el juego y con la compensación instantánea del esfuerzo, no hay duda ninguna que todo ello se halla en una didáctica de la lectura o escritura por el método global (19).

f) *Asignaturas.*—El «globalismo didáctico» es aplicable al estudio de cualquier disciplina, y muy especialmente de todas las humanísticas. No cabe duda que el aprendizaje racional se facilita si el alumno cuenta con una visión previa del «todo» que va a estudiar, lo que le facilita la comprensión de sus partes y la elaboración de síntesis comprensivas. Es ley general de todo correcto aprendizaje. Por experiencia sabemos que, siquiera sea muy elementalmente, podemos captar la visión de cualquier texto a partir de la lectura del prólogo y del índice del mismo. Esa visión global, sin duda ninguna, ayuda a comprender el significado y finalidad de las partes, pues ésta se elabora en función del «todo» que constituyen.

5. TIPOS DE GLOBALIZACIÓN.

Lo esencial lo hemos estudiado ya: el «globalismo didáctico» como recurso del docente para conjugar la evolución psíquica del niño y la globalidad de las materias sometidas a trabajo. Ese «globalismo» obligará, pues, a estructurar los contenidos en «unidades vitales»; sin embargo, no presupone ningún tipo determinado de organización para dichas unidades. Caben diversas formas:

5.1. *Globalización por proyectos.*—En efecto, «ya en la obra de B. Otto encontramos, en relación con la elección de temas para su enseñanza globalizada libre, esta idea de proyecto» (20). No nos corresponde aquí estudiar la esencia de esta técnica de trabajo, sino simplemente recoger la posibilidad de que esas «unidades» se desarrollen a través de la realización de proyectos.

(19) Para ampliar estas nociones recomendamos muy especialmente la obra de Dottrens y Margalaz, que hemos citado repetidas veces.

(20) Stocker, K.: Ob. cit., pág. 216.

(15) Ferrière, A.: *La escuela activa*. Beltrán. Madrid, 1932, págs. 213-217.

(16) Titone, R.: Ob. cit., pág. 391.

(17) Descoudres, A.: *El desarrollo del niño de dos a siete años*. Beltrán. Madrid, 1929, págs. 223 y ss.

5.2. *Globalización por centros de interés.*—Aunque se haya dicho que la enseñanza globalizada «nada tiene que ver con las antiguas formas de «concentración» (lo que puede admitirse cuando con el pretexto de «concentrar» se colocan bajo un epígrafe las más dispares materias), creemos que si esas «concentraciones» se elaboran de acuerdo con los más puros principios de O. Decroly, cabe perfectamente la estructuración de las «unidades» en centros de interés» (21).

5.3. *Globalización por unidades didácticas.*—En sentido estricto, es el tipo más puro de «globalismo didáctico». Entendemos la unidad didáctica «como un grupo de conocimientos y actividades instructivas, aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran *significación y utilidad para el niño*» (22).

6. LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DE LOS NUEVOS CUESTIONARIOS Y EL GLOBALISMO DIDÁCTICO.

De la simple lectura del prólogo que las introduce, así como del análisis de los enunciados de las «unidades didácticas» recogidas en los Cuestionarios Nacionales, se deduce claramente la conveniencia de elaborarlas de acuerdo con cuanto llevamos expuesto.

En efecto, será preciso contar con el tiempo, nor-

malmente una unidad por semana, y en función del cual habrán de programarse las adquisiciones y actividades.

Habida cuenta de esta unidad de tiempo, será preciso contar con la «unidad de la materia». No cabe tratar, en extensión ni en profundidad, nada que no «caiga» naturalmente en la órbita de la unidad que vayamos a programar. Sólo así se conseguirá elaborar una unidad básica y realista. En atención a este principio cabe variar el enunciado de tal o cual «unidad» en virtud de que tal o cual planta o animal no es común en la localidad, pudiéndose estudiar otro de la misma especie que sí lo sea.

Será preciso también que su desarrollo se realice de acuerdo con el llamado «método natural», al que ya hemos aludido anteriormente. Esta exigencia responde al principio de «unidad de método», esencial en toda unidad didáctica.

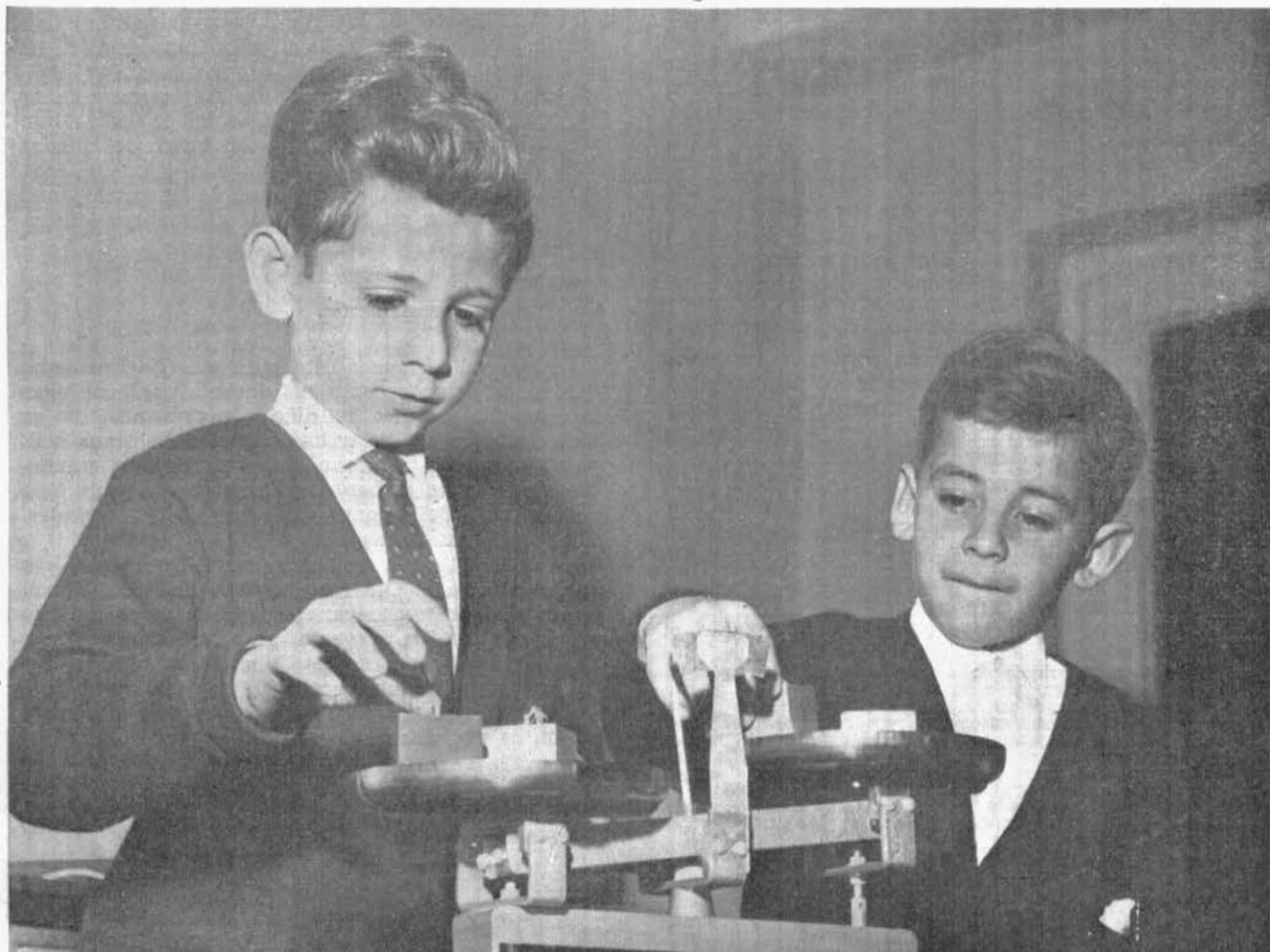
Finalmente, y como resultado de todo ello, es preciso convertir la unidad didáctica en «unidad de trabajo», tanto desde el punto de vista del alumno como desde el punto de vista del maestro.

En síntesis, en la estructuración de estas unidades didácticas «más que la secuencia lógica importa el proceso psicológico, por lo que la enunciación de estas unidades didácticas de los dos primeros cursos de escolaridad primaria no supone un riguroso orden cronológico y será preferible en algunos casos atender a lo que pudiera denominarse oportunidad temporal u ocasional» (23).

(21) González, D.: Ob. cit., págs. 250-251.

(22) «Cuestionarios Nacionales», pub. cit., pág. 29.

(23) «Cuestionarios Nacionales», pub. cit., pág. 29.



un paso adelante: la participación «horizontal»

Por **MANUEL RICO VERCHER**

Inspector-Ponente del C. E. D. O. D. E. P.
Ceuta

El sugerente artículo de C. Sánchez Buchón en «VIDA ESCOLAR» (1) es una oportuna invitación a establecer una corriente de doble sentido que suponga un intercambio de información, experiencias y resultados en esta aula cultural de perfeccionamiento profesional que es el Centro de Colaboración Pedagógica.

Aceptamos la convocatoria y ofrecemos el presente trabajo, cuyas ideas han ido hilvanándose de forma natural a lo largo de la actividad continuada de dirección, gestión y promoción de los C. C. P., como un intento de adición a la necesaria vitalización y actualización constantes de esta institución pedagógica.

* * *

Es evidente que el Reglamento de los C. C. P. de 1964 vino a sistematizar y orientar una actividad fundamental en el perfeccionamiento profesional del Magisterio primario. Por otro lado, los ocho años de actividad planificada de los C. C. P. nos permiten hoy sugerir el paso a una grado superior en su depuración.

Me refiero a una participación horizontal de los docentes de los respectivos C. C. P.

Me explicaré. El artículo 1.º del citado Reglamento

agrupa a «maestros de la misma o distintas localidades... intercambiando doctrinas y experiencias». Se trata, allí, de una agrupación vertical, es decir, *de todos los maestros* (y directores, supongo), de una zona, desde la maestra de escuela maternal y la de párvulos al docente primario de los cursos de Iniciación Profesional o de séptimo y octavo. Los temas a tratar en cada C. C. P. son los que señala el CEDODEP, el Consejo de Inspección o los propios maestros.

Sin embargo, la eficacia de las actuaciones del C. C. P. queda muy diluida al participar los docentes de esta forma «vertical», puesto que una ponencia desarrollada por una maestra de octavo curso —como caso extremo— será de un interés escaso (hablo a efectos prácticos) para la maestra de párvulos que, por pertenecer a la misma zona o comarca, participa obligatoriamente en el mismo C. C. P.

Vamos al caso concreto de los C. C. P. en el curso 65-66. Se está desarrollando un temario ordenado por la Dirección General de E. P. a través del CEDODEP. Tomemos como ejemplo uno cualquiera de estos temas: «La unidad didáctica y su doble contenido de vida social y naturaleza». Tema importante, como cualquiera de los veinticuatro restantes. Una ponencia que trate este tema, si lo hace en términos generales, no puede resolver el problema didáctico que se le plantea al maestro del curso primero, que tiene seis días para desarrollar una unidad didáctica (según las normas didácticas de los Nuevos

(1) «Los C. C. P. del Magisterio», VIDA ESCOLAR, núm. 75.

Cuestionarios), y, al mismo tiempo, servir para el maestro del curso séptimo y octavo, que sólo dispone de una sesión (idem). Y es obvio que, siendo los C. C. P. uno de los contadísimos medios eficaces de «puesta al día» de la labor docente, esta exposición de temas, intercambio de experiencias y participación de sugerencias previstas en el cuerpo legal de su Reglamento, no pueden hacerse de forma tan general que intenten servir a todos los niveles docentes, y quedaría como resultado el no servir a ninguno por su carácter forzadamente indeterminado y común, ni tampoco puede centrarse en un curso o ciclo concretos y propio, porque pierde entonces interés para los maestros de los restantes cursos o ciclos, corriéndose el riesgo, en ambas situaciones, de convertir en meros espectadores o asistentes a los que, por el propio espíritu del legislador, han de ser participantes y colaboradores.

Por otro lado, la experiencia de varios años de funcionamiento efectivo de los C. C. P. nos ilustra que, muchos diálogos iniciados al fin del desarrollo de una ponencia, terminan en controversia sin posibilidad de acuerdo normativo, precisamente debido a que el ponente (maestro en este caso), se está refiriendo a «su» curso, a «su» experiencia, en tanto el «oponente» cita «sus» curso o experiencia propios.

El mismo Reglamento de los C. C. P. nos ofrece la solución propugnada al principio de este trabajo, al establecer en su artículo 30 «la organización de Comisiones de trabajo especializado». Estas Comisiones agruparían a docentes de un mismo nivel de la enseñanza primaria.

Si la experiencia nos enseña que, hasta ahora, no es posible organizar más de cuatro o cinco sesiones por C. C. P. y año escolar, de las que hay que descontar la primera y la última, ambas de carácter normativo y general, quedan dos o tres reuniones, como máximo, disponibles para un trabajo concreto, práctico, centrado en problemas específicos del quehacer escolar. Y si estas reuniones se dedican a escuchar una o varias ponencias que, en el mejor de los supuestos, interesan de veras a un quinto o un sexto de los participantes, o que, por tratar el tema de forma general, sólo marginalmente rozan el interés de todos, hemos de confesar, en nuestra poca valiosa opinión, que nos exponemos a malograr el tiempo.

* * *

Este paso que se propone aquí consiste en la organización horizontal de los C. C. P., referida a sus participantes. Se trata de planificar las sesiones según los cursos o niveles de la enseñanza primaria. Sus participantes se agruparían de este modo:

- Maestras de maternales y párvulos.
- Maestros y maestras de escuelas unitarias.
- Idem de los cursos primeros.
- Idem de cursos intermedios.
- Idem de cursos séptimo y octavo.
- Directores de escuelas graduadas (3, 4, 5... cursos).
- Directores escolares (colegios nacionales).

De esta forma, respetando íntegramente el temario dispuesto por la D. G. a través del CEDODEP, los frutos que se obtendrían en cada reunión serían varias veces mayores, por cuanto el tema o temas tratados tendrían asegurado el interés de la totalidad de sus participantes al ser la aplicación a un nivel determinado, de un problema general. Verbigracia, el tema «El Cuestionario de Lenguaje» (tema 7 del temario del curso 65-66), tratado de esta forma, en un C. C. P. para los cursos primero y segundo, permitiría un estudio completo a base de programas, horarios, textos... Pero si están los maestros de los cursos séptimo y octavo, ¿qué de común tendrán estos problemas con los suyos?

Otro caso: los directores, agrupados en un C. C. P. podrían tratar, con el inspector de zona respectivo, estos mismos puntos del temario, desde un punto de vista más práctico, más cercano a su responsabilidad. Y de forma análoga, centrarían cada uno de estos temas, en su circunstancia escolar concreta, los maestros de escuela unitaria, párvulos, etc.

Cualquiera de estos veinticinco temas propuestos para su estudio en el presente curso es susceptible de este tratamiento especializado por agrupación horizontal. Y nos atrevemos a pronosticar que los temas de los próximos cursos aceptarán este enfoque especializado.

No se trata, insisto, en alterar el esquema de los Centros de Colaboración, sino de centrar su actividad en los distintos niveles y en orientar cada uno de los temas de estudio a la circunstancia concreta de un curso o cursos de características similares o un tipo de enseñanza específico. De esta forma, y automáticamente, los C. C. P. adquirirían la vertiente práctica y dinámica que todos anhelamos, les iríamos restando su carácter de «conferencias» para ir llevándolos al de grupos especializados de estudio o seminarios didácticos.

Ello supondría superar las tres reuniones mínimas señaladas en el Reglamento, o bien que, aparte de éstas, tuvieran lugar las de agrupamiento horizontal aquí insinuadas. Por supuesto que, al margen de esta actividad de especialización, los C. C. P. deberán seguir teniendo su vertiente de extensión cultural, socialización de la institución docente, etc., sabiamente expuestos por el inspector Baena (2). El número de asistentes podría bajar de los quince, si el total de docentes en el nivel o especialidad objeto de estudio no llegase a esta cifra en la zona o comarca de la jurisdicción del C. C. P. (párvulos, directores).

* * *

He aquí, pues, un procedimiento viable, dada la madurez conseguida por los C. C. P., y que puede ser eficaz instrumento de perfeccionamiento de la labor escolar, consiguiendo que en los C. C. P. haya «participantes» y «colaboradores», y nunca «asistentes».

(2) Baena Rodríguez, M.: Los Centros de Colaboración Pedagógica, «B. A. E.», núms. 159-160.

reflexión

sobre unos datos

Por **ALBERTO PEREIRA**

Inspector de Enseñanza Primaria

Se han llevado a cabo en toda España y en cada una de las escuelas nacionales, las Pruebas de Promoción Escolar. Ello nos ha permitido constatar, con datos ciertos y patentes, el estado de la enseñanza en nuestras escuelas y nos da pie para que hagamos un serio examen de conciencia. Por primera vez, y a escala nacional, se nos ha dado una piedra de toque para que hagamos autoexamen y sentemos una base sobre la que construir en el futuro.

No he podido resistir a la tentación de examinar con rigor lo que me ha llegado a las manos. Fruto de ello ha sido una elaboración de los datos escuetos, encerrados en cuadros estadísticos y unas cuantas reflexiones posteriores. Lo presento tal y como me ha salido, con toda su expresividad y con alguna de las múltiples conclusiones a que los datos tomados permiten llegar.

En evitación de tener que operar con los datos de toda la provincia, he tomado, como base de referencia, las cifras de tres zonas de Inspección representativas, con características complejas: Marítimas e internada; población urbana de grandes núcleos, y población diseminada. De estas tres zonas de referencia he tomado, por el procedimiento de muestreo, los datos completos de seis Ayuntamientos, dos de cada una de las zonas. He elegido en las tres el Ayuntamiento de mejores resultados y el de peores; combinando también la población diseminada con la urbana. De aquí se desprende la validez normativa y la posibilidad de generalización de los resultados.

Opero así con datos referentes a 7.640 escolares, pertenecientes a los anotados seis Ayuntamientos de la provincia. Combinando edades y cursos de escolaridad en que quedaron situados, resultan distribuidos del modo siguiente:

TABLA NUM. I

De 6 a 7 años, 1.366 niños; en 1.º curso, 1.241	
» 7 a 8 » 1.068 » » 2.º » 384	
» 8 a 9 » 1.051 » » 3.º » 267	
» 9 a 10 » 1.026 » » 4.º » 215	
» 10 a 11 » 993 » » 5.º » 181	
» 11 a 12 » 901 » » 6.º » 142	
» 12 a 13 » 757 » » 7.º » 70	
» 13 a 14 » 468 » » 8.º » 53	
Total 7.640	Total 2.553

Haciendo ahora abstracción de la edad y teniendo solamente en cuenta cifras totales, nos resultan los niños, distribuidos por cursos de escolaridad, del modo siguiente:

TABLA NUM. II

De 1.º curso, 2.464 niños	
» 2.º » 1.506 »	
» 3.º » 1.337 »	
» 4.º » 1.006 »	
» 5.º » 723 »	
» 6.º » 372 »	
» 7.º » 153 »	
» 8.º » 79 »	

Para mayor claridad y para evidenciar fácil y patentemente la expresividad de estas cifras, las reducimos a porcentajes. Resulta lo que sigue:

TABLA NUM. III

% de niños situados en su curso

De 6 a 7 años están el 90,84	
» 7 a 8 » » » 36,59	
» 8 a 9 » » » 25,40	
» 9 a 10 » » » 20,95	
» 10 a 11 » » » 18,22	
» 11 a 12 » » » 15,76	
» 12 a 13 » » » 9,24	
» 13 a 14 » » » 11,32	

Ahora bien, haciendo de nuevo abstracción de la edad y reduciendo también a porcentajes las cantidades, encontramos distribuidos los niños del modo que sigue:

TABLA NUM. IV

% del total de niños

En 1.º curso el 32,25	
» 2.º » » 19,71	
» 3.º » » 17,50	
» 4.º » » 13,16	
» 5.º » » 9,46	
» 6.º » » 4,86	
» 7.º » » 2,00	
» 8.º » » 1,03	

Con sólo mirar a la tabla núm. I nos salta a la vista la primera nota discordante: Compárense las cifras de matriculados de seis a siete años, 1.366, con la de niños de trece a catorce años, 468. La primera es casi el triple de la segunda. Hay que tener en cuenta, no obstante, que parte de los desaparecidos han pasado, a partir de los diez años, a engrosar las cifras correspondientes a Estudios Medios: laborales o clásicos. Por otra parte, la población se incrementa cada año. No obstante estas circunstancias, es continua desde los siete años la ausencia de los niños de las escuelas. Observen que lleva cierta



regularidad progresiva, en descenso, hasta cumplir los once años, edad en que se inicia una caída rápida en el número de matriculados.

¿Por qué van desapareciendo de la escuela los niños al par que crecen en edad? Tal vez despreocupación o egoísmo de los padres; quizá necesidad de ganarse el sustento. Pero, salvada la circunstancia de los que inician estudios medios, creo que merece la pena preguntarse si la institución escolar, tal y como está planteada, da a los niños a partir de los diez-once años, lo que necesitan, lo que piden las circunstancias actuales. Hay que pensar en lo que la escuela puede hacer para evitar esta desbandada. A mi entender, la escuela puede atajarlo por dos caminos: 1.º La actualización de enseñanzas, métodos y elementos instrumentales de trabajo. Tenemos que iniciar nuevo rumbo en septiembre próximo, con la puesta en vigor de cuestionarios al día. Esperemos que por este lado se resuelva parte del problema. En segundo lugar, pienso en la actuación profesional del maestro. Este hace la escuela porque es su elemento vivificante. Quizá quede su tanto de influencia a locales y otros medios. Cierto que influyen, pero el buen maestro saca partido de lo que tiene.

Si ahora lanzamos otro golpe de vista a la segunda parte de la misma tabla núm. I, nuestra sorpresa no es menor. El descenso es mucho más vertiginoso. De los 7.640 alumnos tomados, solamente están situados en el curso correspondiente a su edad 2.553. Ahora bien, casi exactamente la mitad de ellos corresponden a 1.º curso. La otra mitad se distribuye entre siete cursos en una curiosa proporción inversa a la edad cronológica. Si ustedes pudieran mirar el cuadro general de resultados que tengo delante en estos momentos, verían que los alumnos están muy desplazados hacia abajo de la media. Tomando como norma el 4.º curso, hallarían que, de los 1.026 niños de nueve a diez años que hicieron la prueba, solamente hay 215 en 4.º curso. El resto se reparten del modo que sigue: 100 en 5.º curso, 9 en 6.º, 1 en 7.º, 276 en 3.º, 238 en 2.º y 187 en 1.º curso.

Estas mismas sugerencias nos las hace la tabla número II, al presentarnos una acumulación extraordinaria y sorprendente de los escolares en los cursos 1.º, 2.º, 3.º y 4.º, con la correspondiente y vertiginosa proporción inversa entre el número de niños en el curso y la altura de éste. Los alumnos, como nor-

ma general, no pasan de 3.º y 4.º curso, salvo las excepciones, que como tales hay que contar a los que están en cursos superiores. Los porcentajes son expresivos en la tabla núm. IV. Casi la tercera parte del total de niños se hallan cursando 1.º año, mientras que solamente el 13,16 por 100 cursan 4.º, y, como gran excepción, una centésima parte estudia el 8.º.

Esto último lo vemos palpablemente con sólo mirar en panorámica la tabla núm. III. Es impresionante, y en cierto modo desalentador, ver que solamente la quinta parte de los niños de nueve a diez años (vuelvo a tomar a 4.º curso como punto de referencia) están cursando el año de escolaridad que corresponde a su edad cronológica. Aquí ya no cabe pensar que no los tenemos en las escuelas, porque el tanto por ciento es precisamente sobre los que asisten de esta edad.

Tal vez alguno se pregunte qué ha sucedido a los niños de seis a siete años que no están en 1.º El 9,16 por 100 restante se sitúa: 118 niños en 2.º; seis en 3.º y uno en 4.º, quizá procedentes de parvularios o de enseñanza doméstica extemporánea.

Si hemos de ser sinceros, tenemos que concluir que la escuela no nos ha dado la medida. La verdad es que hemos puesto como piedra de toque, para obtener esto, precisamente lo que queremos que sea la escuela, los nuevos Niveles. Esto nos da pie también para salir al paso de los derrotistas con una afirmación: era absolutamente necesario hacer esta constatación, porque tenemos que poner un hito en el 1.º de septiembre de 1966, fecha en que entran en vigor los Cuestionarios Nacionales. Es preciso saber de dónde partimos y el estado en que nos encontramos al renovar la escuela. Veamos lo que sucede cuando el próximo curso cambiemos de rumbo.

Resumiendo, por tanto:

1.º Abandono prematuro de la escuela por parte de los niños, por diversas causas, alguna de las cuales quizá tenga que ver con el Magisterio.

2.º Nivel bajo de los escolares, y en consecuencia,

3.º Rendimiento pobre de la escuela, en contraste con las exigencias de hoy; lo que lleva a considerar la posible ineficacia de algunos de los elementos que inciden en la institución escolar, sin descartar, por supuesto, los personales. De lo contrario, habría que pensar en ingentes cantidades de infradotados.



Por VICTORIANO OJEDA
AGUILERA

Licenciado en Pedagogía. Villaharta
(Córdoba)

Conviene, de vez en cuando, hacer algunas consideraciones encaminadas a recordarnos que *escuela* y *vida* son inseparables. Se necesitan íntimamente, se entrecruzan y apoyan de tal manera que no concebimos vida sin escuela (en el sentido nato de la palabra) ni escuela sin vida. A veces, la historia nos refiere cómo los contenidos de las escuelas se han apartado de lo propiamente vital e inmediatamente han restallado voces enérgicas de protesta: Séneca, Montaigne, Dewey, entre tantos otros. Pero el concepto *vida* puede estar especialmente exhibido aquí en dos sentidos: como *dinamismo interno* de la escuela, imprescindible, o como *ámbito, contorno, escenario* presente y futuro de desenvolvimiento: es en esta dirección donde intentan discurrir nuestras reflexiones.

Múltiples actividades requiere el quehacer escolar dentro del aula; el maestro se encuentra gravemente agobiado en su lucha con el tiempo que le brinda el horario escolar para ver la manera de incrustar ágilmente y con adecuación psíquica en sus *momentos de clase* el complejo organizado de actividades en la itinerancia prosectiva de la adquisición, por parte de sus alumnos, de las técnicas instrumentales de la cultura, unidades didácticas básicas y realistas, materias especiales, técnicas de expresión artística y las exigencias del tratamiento formal de la habituación, según los nuevos Cuestionarios, encomiables desde todos los puntos de vista. Exigencias que están reclamando urgentemente la posibilidad y obligación de dedicación plena a la escuela.

Amplio es el campo de trabajo de la escuela primaria, ese grupo social artificial que hay que naturalizar para que en él se encuentre el niño a tono, acomodado y desenvuelto. Pero una escuela que se limite a «hacerlo todo» siempre bajo su mismo te-

la escuela

fuera del aula

cho, a desenvolver su trabajo estrictamente en el recinto escolar, pese a hacer mucho, pese a hacerlo además bien, posiblemente alcanzando buenos rendimientos, no agota su quehacer ni lo realiza plenamente. La escuela ha de proyectarse fuera y recibir todos los influjos beneficiosos del ámbito con total apertura.

No es la escuela una retorta, crisol o alambique en cuyo seno ha de fraguar el niño deviniendo en persona formada. Más que esto es *un vivero, un cultivo, una plataforma* de toma de contacto con la vida, que necesita accesos y comunicación posibilitadores de saludables intercambios dirigidos. Esto es evidente. Y si es una necesidad general, se hace más perentoria en las grandes ciudades que en los pequeños núcleos, ya que en éstos, por los caracteres ínsitos en su breve, simple e íntima estructura, se da por sí sola y el medio ambiente es conocido en toda su gama. Pero en las grandes ciudades, el niño conoce estrictamente el ambiente familiar, vive más enclaustrado por imperativos de vigilancia y prevención de peligros, y del ambiente familiar salta al escolar en un cierto aislamiento. La escuela carga con la responsabilidad de ponerlo plenamente en contacto con la vida. Por todo ello, vemos con urgencia la necesidad de orientar preocupaciones didácticas en este terreno, no desatendido, por cierto, pero necesitado de revitalización y generalización.

El auge evolutivo de la sociedad está reclamando correlativamente puntos de inserción socioescolares y la naturaleza invitando a su conocimiento. Por otra parte, la conveniencia del hecho que meditamos está fuertemente motivada por la naturaleza del niño. He aquí, pues, las dos perspectivas que Moreno G. considera insoslayables al estudiar el contenido de todo programa escolar: la *perspectiva psíquica* y la *perspectiva social*. La primera enfoca los intereses y las necesidades del niño; la segunda se preocupa de prepararle para un óptimo desenvolvimiento en la vida y enfrentamiento a sus vicisitudes. Salga, pues, en buena hora, ese grupo escultórico de niños y maestro del aula en busca de la vida, *sin prejuicios ni pedanterías*.

ACTITUDES POSITIVAS

Necesita la escuela, en sus salidas y tomas de contacto con el exterior ambiental, eliminar dos antecedentes negativos usando de naturalidad y limpián-

dolos bien de prejuicios dimanados de consideraciones peyorativas. Antecedentes negativos son:

- *Pedantería*, por un excesivo prurito magistral que ha devenido en «hiperpedagogización» de las actitudes educativas; desechemos estampas anacrónicas del «magister» férula en mano; tonos sapienciales típicos, gestos y actitudes peculiares vacíos de verdadero contenido, que han dado base para un tratamiento literario burlón e irreal con manifestaciones en el cine.
- *Excesivo carácter naturalista*. No toda la actividad de la escuela fuera del aula ha de girar en torno a la naturaleza física ni sobre estereotipos que nos recuerden los modelos rousseauianos. El niño, a través de la escuela, entra en contacto con otras entidades sociales, culturales, creativas, laborales, etc.

Estamos convencidos de que el comportamiento en las actividades escolares fuera del aula han de tener una fuerte base de sencillez y naturalidad, actitudes positivas siempre válidas dentro de las normas de corrección y conducta propias. Pensamos que el maestro, sin dejar de serlo en ningún instante, ha de mostrar, según las circunstancias y conveniencias, las dos facetas singulares de su personalidad profesional: la educativa y la instructiva. Pues bien; en el caso de la escuela fuera del aula parece ser conviene más se proyecte en cuanto instructor, descubridor de hechos subyacentes para el niño, informador de datos y sucesos. Posteriormente, de regreso a la intimidad del aula, se podrían sacar los corolarios y conclusiones de tipo educativo que vinieran al caso, comentando lo visto y vivido fuera.

VISITAS

Este tipo de salidas se caracteriza por su corta duración y objeto determinado muy concreto. A veces convendrá realizarlas en grupos muy reducidos, aunque otras admitirá mayor número de alumnos. Sus destinos podrían ser:

- Museos, en especial aquellos que por su contenido atraen los intereses infantiles.
- Monumentos, empezando por los históricos.
- Bibliotecas, procurando darles una sencilla visión de conjunto en principio, posibilitadora de ulterior conocimiento por utilización.
- Centros administrativos, oficinas, cajas de ahorro, cooperativas, ayuntamientos, cuarteles, etc.
- Talleres y fábricas.
- Obras en diversos períodos de construcción: estaciones, puertos, aeropuertos.

EXCURSIONES

Están revestidas de un carácter recreativo y de atractivos diversos que atraen poderosamente los intereses del niño. Son de objeto más complejo que las visitas generalmente y de mayor duración. Podemos sacar partido de las excursiones escolares en lo que atañe a tres aspectos: *social, físico e instructivo*.

ASPECTO SOCIAL (conocimiento, conducta).

Conocimiento del medio, como base previa indispensable para todo posterior conocimiento sociogeográfico; pretende captar, por medio de excursiones, el encuadre espacial de la comunidad en cuyo seno radica la escuela, así como aspectos dinámicos y estructurales de aquélla. Es lo que los franceses conocen con el nombre de «étude du milieu» y los anglosajones por «social studies».

Conducta, actividades de grupo.—Las excursiones son muy propicias a actividades que refuerzan vínculos de unidad y acostumbra a dar un sentido social a las relaciones humanas. Es fácil imaginar y llevar a cabo múltiples actividades de este género.

ASPECTO FÍSICO.

Marchas.—De sobra son conocidos sus valores educativos y disciplinarios. Muchas veces constituyen el medio material de la excursión. La Organización Juvenil Española ha contribuido en gran manera a su extensión, dirigiendo, orientando, proporcionando material y subvencionando.

Actividades gimnásticas.—Aprovechando algún lugar de acampada adecuado, en ciertas excursiones se pueden llevar a cabo actividades gimnásticas especiales con mayor motivación e impacto.

Endurecimiento.—Todas estas actividades, conjugadas, indudablemente constituyen excelente aportación al aspecto del endurecimiento físico, propugnado por los educadores de todos los tiempos.

Destrezas.—Son muchas las que pueden cultivarse aprovechando excursiones y lugares de acampada. Por mencionar algunas, he aquí: orientación por diversos procedimientos, localización de puntos geográficos, captura de insectos y recolección de plantas y minerales por procedimientos adecuados, escaladas, trazado de croquis, instalación de tiendas de campaña, confección de presupuestos, preparación de víveres, destrucción de restos de comida, papeles, latas, que ensucian el campo, etc. Existen innumerables ocasiones de practicar destrezas.

ASPECTO INSTRUCTIVO.

Si aceptamos la importancia de la intuición en Didáctica, no podremos menos que estimar los valores instructivos de las excursiones escolares, tanto en el aspecto de *naturaleza* como en el de *vida social*. Desde el punto de vista de las ciencias físico-naturales son muchas las enseñanzas cuya óptima manera de aprehenderlas es por medio de la observación «in situ»; asimismo ocurre en las ciencias geográfico-históricas. La experiencia nos ha enseñado cómo nuestros alumnos aprendieron con motivo de un viaje-excursión a Córdoba, husmeando en la Mezquita-Catedral, admirando el Puente romano, Alcázar, etc., infinitamente más que en otras ocasiones por los medios didácticos ordinarios.

Revisten especial importancia las asistencias de la escuela a aquellos actos de índole religiosa, política o cívico-social y cultural que hacen al niño captar estímulos nuevos y al mismo tiempo sentirse miembro de la comunidad.

En conclusión: a la hora de confeccionar nuestros programas de actividades, vertiendo los Cuestionarios al *hic et nunc* de la realidad escolar, no podemos olvidar estos aspectos de exteriorización, muy motivados según la perspectiva psíquica y necesarios en la social.

rendimiento del trabajo escolar

Por ANGEL MARCOS P.
Maestro Nacional. Madrid

CONCEPTO Y NECESIDAD

Es evidente que en la vida moderna se habla de RENDIMIENTO en todas las facetas que ella presenta. En cualquier trabajo humano se plantea el problema del RENDIMIENTO.

El comerciante que negocia con especies materiales, desde el primer momento ha sentido la necesidad de valorar los productos de su trabajo y hacer *balance*, hasta llegar a un permanente sistema de control, sin el cual no hay posibilidad de comerciar. Se habla igualmente del rendimiento de una tierra, para el que es absolutamente necesaria una actividad, un trabajo; hablamos del mismo modo del rendimiento de un capital, o del de una máquina.

Es, pues, el RENDIMIENTO algo referente a la producción o utilidad de una cosa puesta en actividad. De donde lógicamente se deduce que EL RENDIMIENTO ESCOLAR es la utilidad o provecho de todas las actividades tanto educadoras como discentes realizadas por la escuela.

DOS MANIFESTACIONES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Si la escuela ha de ser efectivamente preparación para la vida, ha de ir realizando gradualmente esto fin en el escolar. Todo el conjunto de perfecciones, de cualidades que ha de poseer el hombre, hasta llegar a la perfección integral necesaria para su pleno desenvolvimiento en la vida, comienza en la escuela. Más aún, en determinados ambientes es casi exclusivamente ésta, la escuela, quien ha de proporcionar el armónico desarrollo de sus facultades psíquicas: INTELIGENCIA, VOLUNTAD.

Para el perfeccionamiento de la primera ha de poseer toda una serie de *conocimientos*, que culminan en lo que cada sujeto es capaz de conocer. El desarrollo de la voluntad se va adquiriendo mediante la formación de *hábitos*, de virtudes de todo orden.

CONOCIMIENTOS y HABITOS adquiridos por el escolar, por tanto, son la doble manifestación del RENDIMIENTO DE LA ESCUELA, que deben ser conocidos por el maestro; precisando sus *ganancias de este negocio*, apreciables al menos tanto como lo son las del comerciante en el suyo.

Así queda plenamente justificada la aparición en NUEVO REGISTRO ESCOLAR de la consignación mensual de esta doble manifestación del RENDIMIENTO ESCOLAR: CONOCIMIENTOS y HABITUACION; contenidos disciplinarios de los Nuevos Cuestionarios Nacionales, dictados por la Dirección General de Enseñanza Primaria en cumplimiento e interpretación de la O. M. de 6 de julio de 1965, y cuyos objetivos didácticos han de entrar en pleno vigor hasta el cuarto curso de escolaridad inclusive a partir del próximo curso 1966-1967.

JUICIO SUBJETIVO DEL MAESTRO Y PRUEBAS OBJETIVAS

Concretado este doble aspecto del RENDIMIENTO, salta a la vista la imperiosa necesidad del JUICIO DEL MAESTRO casi con exclusividad en aquellas facetas que integran la HABITUACION; pero en las integrantes del factor CONOCIMIENTOS, INTELIGENCIA, es absolutamente necesario que el maestro además de la noción empírica—conocimiento espontáneo que adquiere por el trato constante con el niño— se auxilie de otros medios objetivos; que le dan un exacto conocimiento, real, objetivo del RENDIMIENTO del escolar.

El maestro ha de poseer una *conciencia técnica*, conciencia basada en un *quid objetivo*, no en lo que suele constituir el orgullo del «buen maestro». «Ni el buen sentido, ni la práctica, ni el golpe de vista—dico Claparede— satisfacen la conciencia técnica.»

Cuando el niño crece o deja de crecer, adelgaza o engorda, etc., no nos sentimos satisfechos *técnicamente* con tales apreciaciones; exigimos el *cuánto*, la medida exacta; no nos conformamos en modo alguno con el *golpe de vista*.

El niño retrasa o adelanta; quizá lo hayamos percibido por el golpe de vista. Pero... ¿cuánto? Sólo esta VALORACION CUANTITATIVA es la que autoriza el diagnóstico, y satisface la CONCIENCIA TÉCNICA. No basta decir que un niño es perezoso, es aplicado, no presta atención...; es preciso estudiar sistemáticamente el caso—individual o de toda la masa escolar—; es necesaria la OBJETIVIDAD del juicio, mediante la realización de pruebas o «tests» elaborados teniendo en cuenta las necesidades, posibilidades y clase de trabajo de cada escuela. Son INDISPENSABLES LAS PRUEBAS OBJETIVAS.

NECESIDAD DE COMPROBACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Puesta de manifiesto la necesidad de estas PRUEBAS OBJETIVAS o EXAMENES DE NUEVO TIPO, se han de resaltar algunas de las cualidades que reúnen y entre ellas destaca la de ser un poderoso fomento de la motivación discente, del querer aprender del alumno. Y no hemos de olvidar que la *motivación* es la condición básica, sin la cual no existe el aprendizaje.

Objetividad, ahorro del tiempo, estímulo para el maestro, interés para el alumno, exactitud de los resultados, son VENTAJOSAS CUALIDADES DE LAS PRUEBAS OBJETIVAS.

Sin embargo, al lado de estas PRUEBAS OBJETIVAS, han de figurar:

a) El cuaderno del trabajo del escolar, redacciones, etc., y diálogo del maestro con él.

b) La comprobación del Inspector en sus visitas.

c) Las pruebas realizadas para la oportuna calificación periódica que ha de darse a conocer a los padres.

d) Las exposiciones de trabajos escolares.

e) Las pruebas realizadas para la expedición del CERTIFICADO DE ESTUDIOS PRIMARIOS.

f) Los EXAMENES TRADICIONALES, llamados también PRUEBAS DE ENSAYO y que han sido calificados por algunos como PRUEBAS INFORMALES por su significación científica.

No debe concedérseles el valor que a una PRUEBA OBJETIVA: En su corrección puede apreciarse fácilmente no sólo la variedad de criterios de diferentes maestros con relación a los mismos exámenes, sino incluso la de un mismo maestro en diferentes ocasiones.

EL COCIENTE DE RENDIMIENTO INTELECTUAL

Aplicadas las diferentes clases de pruebas para expresar el RENDIMIENTO de un alumno determinado, habremos obtenido su RENDIMIENTO, pero ABSOLUTO. Mas es evidente que no puede medirse con idéntico criterio a escolares de capacidades diferentes; no puede estimarse el mismo RENDIMIENTO para el alumno de mayor EDAD MENTAL, que para el de menor capacidad, suponiendo en ambos la misma edad de instrucción. Por ello una apreciación más justa y real nos lleva a considerar el RENDIMIENTO ESCOLAR como dependiente de la *edad mental* de cada alumno; es un RENDIMIENTO, pues, RELATIVO.

Consecuentemente va justificada la inserción en NUEVO REGISTRO ESCOLAR no sólo del *cociente intelectual*, y de *instrucción* de cada discente, sino el de RENDIMIENTO INTELECTUAL, que, como allí se indica, viene determinado por el resultado de dividir la edad de instrucción entre la edad mental.

$$\text{Cociente intelectual} = \frac{\text{Edad mental}}{\text{Edad cronológica}}$$

$$\text{Cociente instrucción} = \frac{\text{Edad instrucción}}{\text{Edad cronológica}}$$

$$\text{Cociente rendimiento intelectual} = \frac{\text{Edad instrucción}}{\text{Edad mental}}$$

A modo de ejemplo tomemos un grupo de quince alumnos:

NOMBRES	Edad cronológica	Edad de instrucción	Edad mental	Cociente instrucción	Cociente intelectual	Cociente rendimiento intelectual
Antonio	12	12	12	1	1	1
Benito	11	12	10	1,09	0,90	1,2
Carlos	11	10	9	0,9	0,81	1,11
David	11	10	10	0,9	0,9	1
Emilio	10	9	11	1,1	1,1	0,82
Francisco	10	9	8	0,9	0,8	1,12
Gabriel	10	9	9	0,9	0,9	1
Higinio	9	9	7	1	0,77	1,29
Ignacio	9	9	10	1	1,1	0,90
José	8	8	7	1	0,87	1,14
Luis	8	8	10	1	1,2	0,80
Manuel	7	8	7	1,1	1	1,14
Niceto	8	7	9	0,87	1,1	0,78
Orencio	8	7	7	0,87	0,87	1
Pedro	7	6,5	8	0,92	1,1	0,81
	M=9,26	M=8,9	M=8,93	M=0,97	M=0,96	M=1,007

El cuadro precedente nos indica no sólo el COCIENTE DE RENDIMIENTO INTELECTUAL de cada uno de los escolares del grupo, sino el COCIENTE MEDIO DEL RENDIMIENTO de todo el grupo; que, en caso propuesto, se ve que es casi igual a la unidad, 1,007, *perfecto*.

Dicho COCIENTE DE RENDIMIENTO puede

comprobarse: Si dividimos la «media de las edades de instrucción» entre la «media de las edades mentales» obtendremos *sensiblemente* el mismo resultado.

Así hemos llegado a determinar el RENDIMIENTO INTELECTUAL de una clase, que *gráficamente* podemos obtener mediante un cuadro de doble

entrada en cuyo eje de ordenadas colocaremos la Edad de Instrucción; y en el de abscisas, la Edad Mental. (Fig. 1.)

Cuadro de Correlaciones

Rendimiento Intelectual de un grupo de 15 alumnos

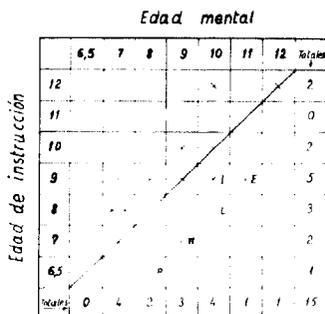


Fig. 1

La CORRELACION absolutamente perfecta vendría determinada por la diagonal de dicho cuadrado, en la que estarían representados todos los alumnos de RENDIMIENTO INTELECTUAL = 1; es decir, normal. Por encima de dicha diagonal estarán los de RENDIMIENTO superior a 1; y por debajo se hallarán los de RENDIMIENTO INTELECTUAL inferior a 1. (Fig. 2.)

Ahora bien, si ponemos el COCIENTE DE RENDIMIENTO INTELECTUAL de cada alumno en el eje de ordenadas —como hace Claparede—, habríamos expresado directamente dicho RENDIMIENTO I.; y la normalidad vendría indicada por la línea horizontal. (Fig. 3.)

Tanto los tests de capacidad mental, como los de información general e instrucción, son de fácil ad-

quisición —como se indica en las OBSERVACIONES de «NUEVO REGISTRO ESCOLAR»—. A las obras que allí se recomiendan hemos de añadir que deben utilizarse las mismas PRUEBAS OBJETIVAS que se realizan en las escuelas para las promociones, no vacilando en acudir en consulta sobre cualquier aspecto didáctico al CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION D. DE ENSEÑANZA PRIMARIA, quien con toda seguridad, competencia y cariño resolverá cualquier sugerencia de índole escolar.

Rendimiento Intelectual

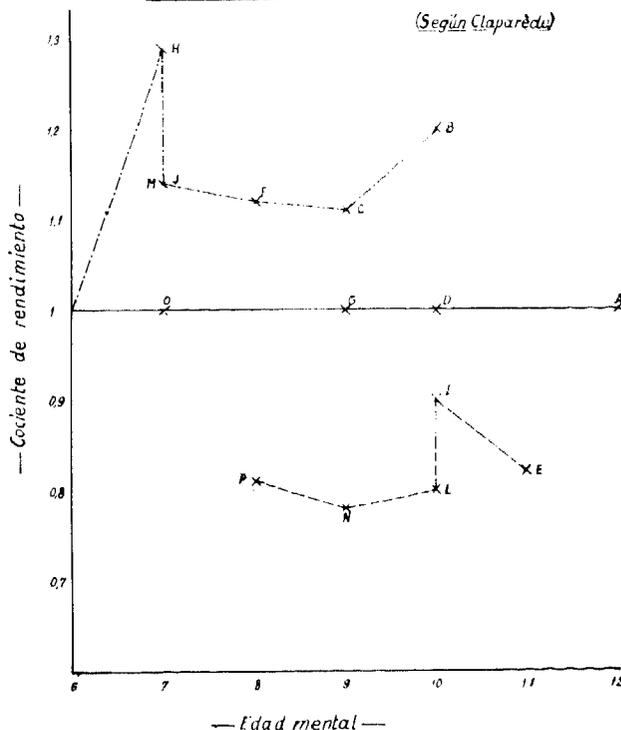


Fig. 3

Rendimiento Intelectual

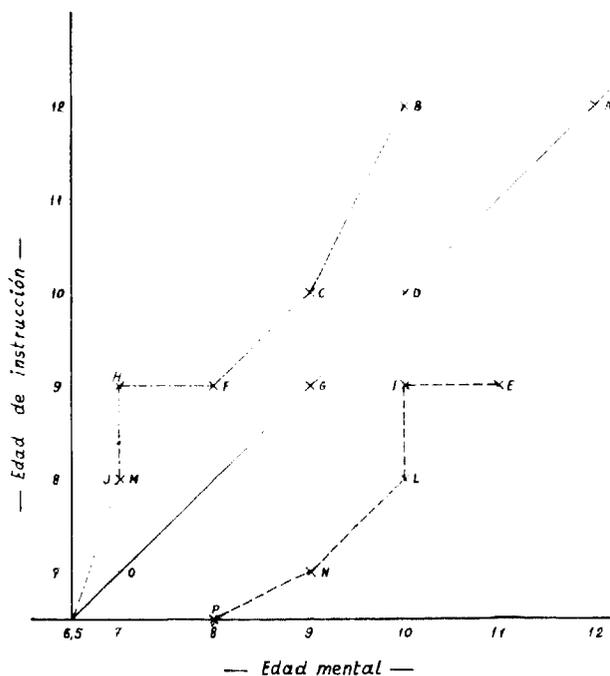


Fig. 2

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BUYSE, R.: *La experimentación en Pedagogía*. Ed. Labor, Barcelona, 1939.
- CLAPAREDE: *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. Traducción española de la 11.ª edición. Beltrán, Madrid, 1935.
- FERNÁNDEZ HUERTA: *Las pruebas objetivas en la Escuela Primaria*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto San José de Calasanz. Madrid, 1950.
- GALI, Alejandro: *La medida objetiva del trabajo escolar*. Ed. Aguilar, Madrid, 1934.
- GARCÍA Hoz: *Normas elementales de Pedagogía empírica*. Madrid, C. S. I. C., 1952.
- MARCOS PARDO: *Nuevo Registro Escolar*, 2.ª edición. E. Doncel, Madrid, 1965.
- MURCHISON, Carl: *Manual de Psicología del niño*. Seix Barral, Barcelona, 1935.
- PLANCHARD, E.: *La Pedagogía contemporánea*. 3.ª ed. Ed. Rialp, Madrid, 1960.

Por **JAVIER LAGAR MARIN**
Maestro Nacional. Mayans (Manresa)

colecciones entomológicas

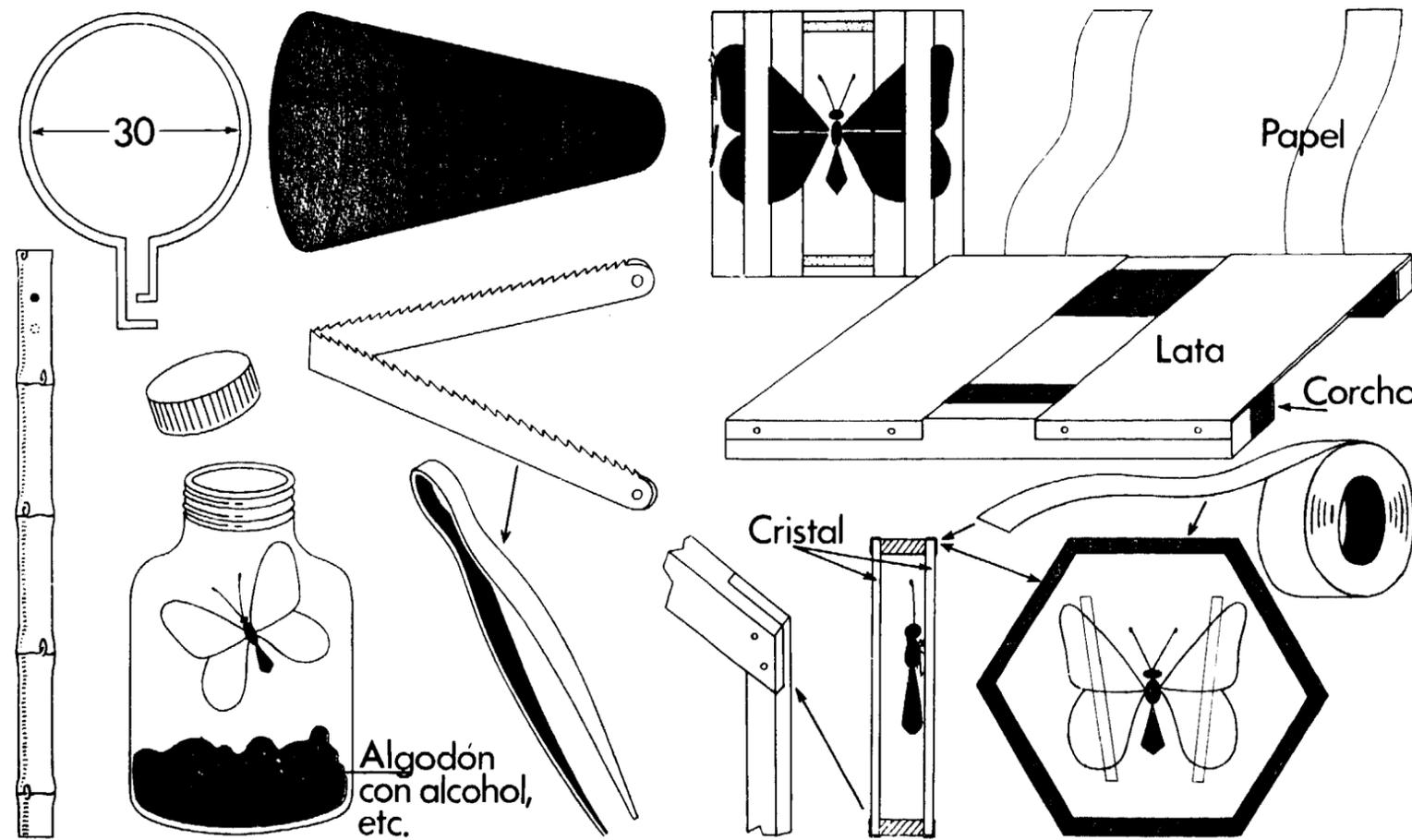
Hay un momento en la vida de los niños, generalmente de ocho a doce años (y que los psicólogos han estudiado perfectamente), que se caracteriza por su *afán de coleccionismo*. Un deseo de coleccionar todo, cromos de chocolate, sellos, cajas de cerillas, bolas, piedrecitas, etc.

Este afán o tendencia, que en unos niños desaparece casi totalmente al hacerse mayores y en otros se acentúa polarizándose hacia una determinada materia, constituye una afición o «manía» al margen de su normal profesión o trabajo y, en un porcentaje enorme de casos, es la válvula de escape que acentúa su personalidad. Es lo que los ingleses llaman «hobby», de cuya utilidad y provecho no vamos a dudar, ni menos explicar ahora.

Favorecer esta tendencia del niño al coleccionismo, encauzándolo debidamente, puede ser una de las actividades de una escuela con amplios y ambiciosos objetivos.

Hoy vamos a tratar de las colecciones de insectos y concretamente de lepidópteros. Normalmente las colecciones de mariposas se realizan en amplias cajas que ocupan un volumen excesivo, sobre todo por su grueso. Preparar una de estas cajas supone un gasto relativamente grande, pues tanto la plancha de corcho del fondo como el vidrio delantero y los alfileres especiales representa una buena cantidad de pesetas, y con el inconveniente que, si no están bien cerradas, los insectos al cabo de poco tiempo se apollan y destruyen y estropean.

Hoy día, con el descubrimiento de las cintas adhesivas transparentes y coloreadas, se pueden preparar unas colecciones de mariposas que ocupan poquísimo espacio y que además se pueden utilizar:



Colecciones entomológicas

1.º Para encauzar debidamente el afán de coleccionismo de los niños.

2.º Para formar un material didáctico de primer orden.

3.º Puede ser una fuente no pequeña de ingresos económicos para la escuela, y

4.º Debidamente organizado, puede constituir un medio de comunicación poderoso al intercambiar estas colecciones con escuelas de otras regiones, países y latitudes lejanos.

Aunque el dibujo que acompaña es suficientemente explícito, siguen algunas advertencias e instrucciones que simplificarán más aún.

Manga de caza.—Es un placer para los niños coger un alambre grueso y una caña y plástico de sacos de leche vacíos y construirla ellos mismos. No es difícil pegar el plástico y mejor aún soldarlo con una plancha caliente y poniendo delante y debajo un papel fuerte, a ser posible transparente o translúcido.

Frasco de caza.—De boca ancha, cerrada a rosca hermética, tiene en su fondo un poco algodón impregnado de alcohol, gasolina o éter que en pocos minutos mata al insecto.

Extendedor.—Sencilísimo de construir con unos trocitos de hojalata y unos listoncitos de madera y tiritas de corcho. La mariposa se despliega sujetando sus alas con unas tiritas de papel que van sujetadas con chinchetas a las planchitas de corcho de la parte inferior.

Pinzas.—Con un trozo de hoja de sierra insertible; se pone al rojo en el mechero y una vez enfriada se puede doblar y limar los dientes y darle la forma y curva apropiadas. Son utilísimas e indispensables para sacar los insectos del frasco.

Marcos colección.—Se pueden hacer del tamaño que se desee con dos vidrios iguales separados por medio de un marquito de madera del grueso poco mayor que el del cuerpo de la mariposa. Normalmente se sujetan la mariposa o mariposas extendidas pegándolas al cristal con una tirita de cinta adhesiva transparente de un tamaño lo menor posible.

Después los dos cristales y el marquito se unen por los bordes con cinta adhesiva de color y más ancha, formando como un marco o reborde en todo el perímetro.

Estas colecciones conviene hacerlas de diversas formas, tanto si se ponen varias mariposas como una sola. Triangulares, de todos los tipos de cuadriláteros, pentágonos, exágonos (como el del dibujo), etc., y de esta forma los niños aprenden geometría sin sentir.

Combinando los colores de las cintas del borde, los tipos de mariposas y la forma de los marcos se pueden conseguir efectos maravillosos, hasta para decoración de la misma escuela. La principal ventaja de estos marquitos es que se pueden ver por ambos lados las mariposas coleccionadas, y hasta proyectarlas por transparencia si se dispone de proyector adecuado.

Aunque sólo fuera por el intercambio que podría hacerse con otras escuelas de otras regiones de España, valdría la pena animar a los niños a coleccionar mariposas, conscientes de que no es perder el tiempo esta actividad educativa que puede terminar en un «hobby» de incalculables alcances.

Por **TOMAS CALLEJA GUIJARRO**
Maestro Nacional. Madrid

II) los

Todos los niños han visto cómo el pan que está en sitio húmedo, las frutas, el queso, etc., se enmohecen criando una especie de pelusilla finísima. Observando durante varios días una fruta enmohecida, verán que el moho se extiende cada vez más, que va cambiando de aspecto y que termina la fruta por estropearse totalmente. ¿Qué es ese moho? ¿Por qué se enmohecen esas y otras muchas sustancias? La contestación nos la va a dar el microscopio.

MATERIAL

- Frutas, pan o queso enmohecido. (Si no dispusimos de ello, podemos preparárnoslo como se dice al final, en los ejercicios de aplicación.)
- Pinzas.
- Cuentagotas.
- Violeta de metilo y tintura de yodo.

MODO DE HACER LAS PREPARACIONES

Primera.—Tomemos con las pinzas una pequeña porción del moho blanco de las frutas o el pan y pongámosle en un porta, sobre una gotita de agua. Podemos separar los hilillos con la punta de una aguja, poniendo seguidamente el cubre.

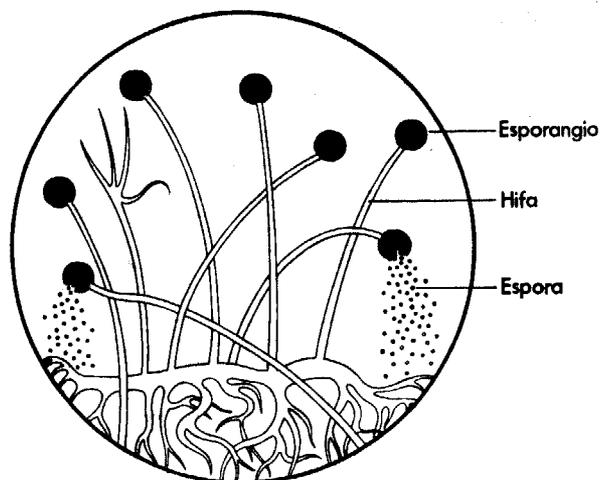
Segunda.—Se hará lo mismo que la anterior, pero con el moho que tiene un color verdeazulado.

OBSERVACIÓN MICROSCÓPICA

Coloquemos la primera preparación en la platina del microscopio y enfoquemos convenientemente. ¿Qué es lo que se ve? Una gran cantidad de plantas blancuecinas formadas por unos tallos que recuerdan los troncos de los árboles del bosque, derechos unos, derribados otros, y todos ellos rematados, en lugar de ramas, por esferitas blancas. Algunas esferas, aplastadas por el cubreobjetos, aparecen rotas y rodeadas de granitos negros. Expliquémosles: El moho que están contemplando se llama *Mucor* y es el más corriente de los mohos. La maraña de hilos que lo componen se llama micelio. Los tallos ver-

tales que terminan en una esfera reciben el nombre de hifas y las esferas se llaman esporangios. Dentro de ellas están las esporas, que son esas bolitas negras que vemos fuera de los esporangios aplastados. Hagámosles notar que en estos mohos no se ve ningún tabique transversal de separación, es decir, que el protoplasma es una masa continua con bastantes núcleos. No se ven tampoco las manchas verdes de los cloroplastos que veíamos en las algas, lo cual nos indica que no tienen clorofila.

Pongamos ahora con el cuentagotas entre porta y cubre una gotita de violeta de metilo. Las hifas y los esporangios destacan ahora en un hermoso color violeta, apreciándose mejor los detalles.

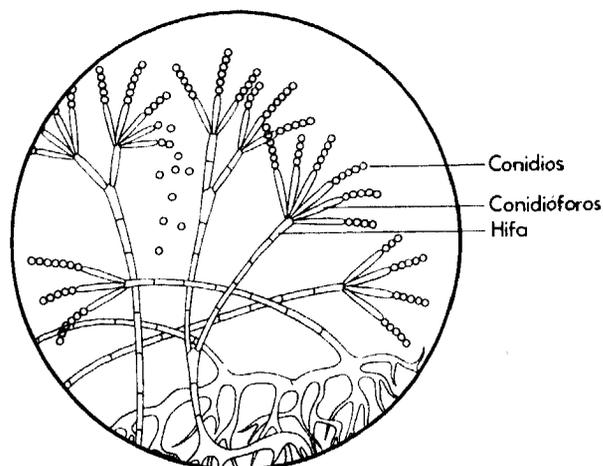


Mucor

Examinemos seguidamente la segunda preparación: Se ven, lo mismo que en la anterior, largas hifas cruzando el campo microscópico; pero, cosa curiosa, las hifas se ramifican y tienen en sus extremos como unas varillas terminadas en una serie de esferitas alineadas como las cuentas de un rosario. Fijándonos en las hifas vemos que están divididas por tabiquitos transversales, a diferencia de los *Mucor*. A la vista de la preparación les diremos que este moho se llama *Penicillium*. ¿Qué les recuerda

de ensueño

mohos



Penicillium

esta palabra? A la penicilina, efectivamente, que se extrae de esta clase de mohos, como después diremos. Las ramificaciones de las hifas se llaman conidióforos y las bolitas arrosariadas en que terminan son las esporas, que aquí se llaman conidios. Aunque este moho presenta un color verdeazulado carece de clorofila como todos los demás.

Tiniéndole, de la misma forma que el *Mucor*, con tintura de yodo se aprecian mejor las divisiones de las hifas (que aparecen de color de miel) y los conidios o esporas de color negruzco.

Observando durante varios días preparaciones de mohos veremos que las esferitas de los *Mucor* se vuelven negras, se abren y dejan caer todas sus esporas, deshaciéndose igualmente los rosarios de conidios.

Finalmente, podemos ver que, después de soltadas las esporas, los filamentos de los mohos echan unas prolongaciones que se unen de dos en dos formando en el punto de unión unas esferitas que son huevos o semillas de los mohos.

IDEAS PARA EL ESTUDIO.

Los mohos son una variedad de los hongos. Estos vegetales, igual que las algas, carecen de raíz, tallo, hojas, flores y frutos. Solamente tienen un tallo que, en este caso, está ramificado en múltiples hilillos que en conjunto reciben el nombre de micelio. Viven también en sitios húmedos, pero se diferencian de las algas en que no tienen clorofila. Por esta causa no pueden sintetizar la materia orgánica y tienen que tomarla ya elaborada, lo mismo que los animales, para poder alimentarse. Por eso viven:

- Unos, *parásitos*, a costa de plantas o animales vivos a los que producen enfermedades.
- Otros son *saprotitos*, alimentándose de sustancias muertas a las que descomponen.
- Y algunos son *simbióticos*, viviendo unidos a otras plantas, ayudándose ambos en la lucha por la vida.

La reproducción de los mohos se hace por esporas o por huevos. Las esporas son mucho más numerosas y, lo mismo que los quistes de los infusorios (1),

(1) Véase nuestro artículo «Los invisibles habitantes del agua», publicado en el número 68 de VIDA ESCOLAR.

son diseminados por el viento, encontrándose en todas las partes. Por eso, si hallan materia orgánica y humedad suficiente, germinan enmohecando las sustancias en que han caído. (Podemos comprobarlo como se dirá en los ejercicios de esta lección.)

Muchos mohos son perjudiciales porque estropean las sustancias orgánicas sobre las que se desarrollan o porque, como en el caso de los parásitos, causan graves enfermedades a los animales y a las plantas. Otros son muy beneficiosos, razón por la cual son cultivados cuidadosamente. Destacan entre ellos algunas clases de *Penicillium*, en los que el insigne doctor Fleming descubrió la penicilina. De otras especies se obtienen también medicinas tan importantes como la cloromicetina, la estreptomycinina, la aureomicina, etc., que tantas y tantas vidas han salvado, junto con la maravillosa penicilina, desde su descubrimiento.

EJERCICIOS DE APLICACIÓN.

Tomemos dos trocitos de pan húmedo y coloquémoslos en sendos platillos. En uno de ellos pongamos algunas esporas, tomadas de nuestras preparaciones, con ayuda de una aguja y en el otro, que nos servirá de contraste, no pondremos nada. Cubriremos ambos trocitos de pan con un papel para que conserven la humedad y los dejaremos así unos días. Al cabo de ellos podemos comprobar que ambos pedazos están enmohecidos. La razón que pueden y deben dar los niños, es que en el pedazo que no hemos puesto esporas las tenía ya, lo mismo que las tenía el otro, además de las que le hemos puesto, de tantas y tantas como hay en el aire. (Por esta causa, si no se dispone de frutas o pan enmohecido para explicar esta lección podemos conseguirlo de esta forma.)

Que los niños hagan preparaciones con estos mohos y con otros que ellos obtengan, por el mismo procedimiento, en otras sustancias y vean la diversidad de especies y la semejanza de ciertos caracteres.

Hacer una redacción sobre los mohos estudiados, ilustrándola con dibujos interpretativos de lo que han visto por el microscopio.

el trabajo por equipos en la escuela primaria

II. FORMACION Y ORGANIZACION DEL EQUIPO DE ESCOLARES: PROBLEMAS QUE PUEDEN SURGIR

1. CREACION DEL AMBIENTE ADECUADO.

En éste, como en cualquier otro aspecto de la tarea educativa, es paso previo e indispensable una previa individualización de la enseñanza, pues si bien el trabajo en equipos no es más que una forma de individualización, es indiscutible que la integración del escolar en un equipo hace necesario que éste sepa trabajar individualmente.

La individualización debe comenzar desde el momento en que el alumno ingresa en la escuela, pero dejando de lado utópicas suposiciones y ateniéndonos al hecho concreto de la exigencia del trabajo por equipos que los Nuevos Cuestionarios Nacionales nos han planteado, parece conveniente una breve referencia a la forma en que puede iniciarse al alumno en la enseñanza individualizada, de tal modo que el tiempo normal de adaptación, dos o tres años, pueda quedar reducido a seis meses.

El primer paso es despertar en el alumno la confianza en sí mismo, para lo cual es imprescindible que el maestro demuestre también claramente su confianza en la capacidad del alumno. Cuando no dejamos al niño iniciativa en sus estudios y lo limitamos a seguir nuestros dictados en su formación, incurrimos muy frecuentemente en la infravaloración o en la supervaloración de nuestros alumnos, realmente no es infra ni supervaloración, sino desconocimiento de su verdadera capacidad.

Confiemos, pues, en las posibilidades de nuestros alumnos y comencemos la individualización confeccionándonos un plan de trabajo semanal, indicando en fichas aisladas el trabajo a desarrollar por cada alumno. No hace falta recalcar la necesidad de que estas fichas deben ser siempre cuidadosamente con-

feccionadas y máxime en esta primera etapa. Entreguemos las fichas el primer día de la semana y dejemos a cada alumno en libertad de emprender el trabajo por la materia que desee. Dirijamos su labor a lo largo de la semana prestando nuestra ayuda cuando lo consideremos conveniente. Transcurrida la semana, dediquemos el sábado a comprobar los trabajos realizados y a cerciorarnos por medio de preguntas de que el alumno ha asimilado perfectamente lo que le hemos propuesto. Muy interesante es el vigilar el trabajo de los alumnos para que cada día asimilen la parte correspondiente y no dejen, por ejemplo, para el viernes por la tarde el trabajo de la semana, a sabiendas de que el sábado por la mañana se le harán las preguntas correspondientes.

Cuando hayamos conseguido que el alumno trabaje, y trabaje bien, en estas condiciones, habremos creado el ambiente adecuado, habremos capacitado a nuestros alumnos para formar parte de un equipo de trabajo.

2. CONDICIONES DE LOS ALUMNOS.

El desenvolvimiento psicológico del escolar impone unas limitaciones de carácter cronológico a la formación de los equipos. Los niños menores de ocho años se agrupan alegremente, pero el equipo es de efímera duración y los resultados obtenidos, desde el punto de vista del trabajo escolar, casi nulos, y ello viene determinado por el egocentrismo, de tan firme arraigo todavía en esta edad. De los ocho a los diez años formar equipos es facilísimo, los mismos alumnos lo piden, dan su opinión, seleccionan a sus compañeros, pero la etapa del egocentrismo no ha pasado todavía y, al igual que con anterioridad a los ocho años, la duración del equipo es efímera y su trabajo de escaso valor.

Es a partir de los diez años cuando el niño puede formar parte de un equipo. Ya el niño acepta las re-

glas del juego, coopera con sus compañeros, acepta sus opiniones, etc., el equipo adquiere perdurabilidad y eficacia en su labor.

Independientemente del aspecto cronológico, es indispensable que los alumnos dominen las materias instrumentales.

El hecho de que con anterioridad a los diez años sea muy discutible la eficacia e incluso la conveniencia de que el niño pase a formar parte de un equipo, no quiere decir que con anterioridad debe evitarse toda forma de cooperación; es más, desde la escuela de párvulos debe fomentarse todo síntoma de cooperación, ayuda, etc., y desde luego la individualización de la enseñanza, paso previo al trabajo por equipos como ya queda dicho, debe comenzar el mismo día en que el niño comience la escolaridad.

3. FORMACION DE EQUIPOS.

Las peculiares circunstancias de cada escuela: número de alumnos, grado de instrucción de los mismos, y en especial, su edad cronológica, habrán de ser necesariamente los factores determinantes del sistema a seguir en la formación de los equipos; por ello no podemos aquí más que limitarnos a exponer brevemente las características de los tres procedimientos más usuales:

A) En la *formación espontánea del grupo*, el maestro limitará su actuación a anunciar la formación de los equipos y especificar el número de alumnos que deben integrar cada uno. Seguidamente serán los alumnos los que se agruparán teniendo en cuenta sus aficiones, edad, otras veces por razón de vecindad, ya en la escuela ya en su domicilio, otras el equipo lo habrán formado ya para sus juegos, etc.

B) Si optamos por el *procedimiento sugerido*, es necesaria una previa labor en la que hayamos probado a constituir unos grupos con motivo de una ex-

curción, visita a un centro fabril, equipos para juegos, etc., procurando haber creado una corriente afectiva entre los alumnos que nosotros consideremos conveniente, desde todos los puntos de vista que deben constituir los equipos escolares. Tras algún tiempo de esta labor preparatoria indicaremos a los alumnos que se agrupen, y si nuestra labor previa ha sido eficaz, es posible que los equipos se formen sin tener que introducir en ellos cambio alguno, es decir, tal como habíamos previsto y deseado.

C) Un tercer procedimiento puede ser el *impuesto*; el maestro se limitará a decir cuántos y qué alumnos son los que han de formar cada equipo, procedimiento cómodo y con algunas ventajas a primera vista, pero plagado de dificultades al llevarlo a la práctica. A veces veremos surgir la animadversión, antipatía, etc., entre los componentes del equipo, y cuando el equipo no funcione debidamente los alumnos en su fuero interno estarán convencidos de que el más directo culpable es el maestro «por haber dicho quiénes teníamos que formar el equipo sin dejarnos elegir a nosotros». Este procedimiento sí aparece como único susceptible de seguir en aquellas escuelas en que la enseñanza hasta el momento de formar los equipos haya sido exclusivamente pasiva e individualista.

4. DURACION, NUMERO DE ALUMNOS Y ELECCION DEL «LEADER».

Tres aspectos previos o simultáneos a la formación de los equipos, nunca posteriores a la misma, son la determinación de la *duración del mismo*, *número de alumnos que lo van a integrar* y *elección del «jefe» o «leader»*.

A) En lo que respecta a la *duración del equipo*, nos encontramos, leyendo a los propios iniciadores del trabajo por equipos en la escuela, desde los partidarios de establecerlos por curso, sin introducir

modificación alguna, hasta los que aconsejan una duración de un día. Ambas posturas son extremas y la experiencia aconseja una duración mínima de una semana, espacio de tiempo suficiente para que el equipo haya podido desarrollar un trabajo suficiente para demostrarnos la conveniencia o no de su continuidad; si el funcionamiento ha sido eficiente, nada se opone a que prolonguemos indefinidamente la duración del equipo; si, por el contrario, se ha mostrado negativo, no habremos perdido más que seis días en nuestra labor, y esta pérdida no puede considerarse, aun en los casos más negativos, como muy relativa.

B) Las posiciones extremas, entre los mismos precursores y creadores del sistema, se extienden también a la determinación del número de componentes del equipo, que van desde los partidarios de un solo equipo con todos los componentes de la clase, hasta los partidarios de los equipos de dos escolares. En el primer caso se dificulta, en extremo, el control, apoyo, vigilancia, etc., sobre el equipo, y en el segundo no es posible en una comunidad integrada por dos elementos desenvolver los factores constitutivos de una formación cívico-social. Parece demostrado que los grupos integrados por cuatro a seis alumnos son los más convenientes en todos los aspectos.

C) La elección del «jefe» o «leader» es de trascendental importancia en la marcha del equipo; pensemos en que él debe ser realmente quien coordine los trabajos del equipo, organice, compruebe e incluso dirija los trabajos de cada uno de los miembros del equipo, mantenga en el seno del mismo un espíritu de orden y disciplina y aun en algunas ocasiones ayude al más débil o menos capacitado. No obstante la importancia del «líder» en el equipo, vaya por delante la afirmación de que cuando se ha hecho desde el primer momento enseñanza individualizada y los alumnos se han visto integrados en equipos a los diez años, es posible y conveniente suprimir el «leader» en los equipos de alumnos con edad superior a los trece años.

Al igual que en la formación del equipo, para la elección del «leader» podemos recurrir a tres procedimientos distintos y caracterizados por una progresiva intervención del maestro en la misma: *votación entre alumnos, esperar a que surja espontáneamente, impuesto por el propio maestro.*

1. El sistema de votación es indiscutiblemente el que más encaja dentro de un sistema que preconiza «libertad en el trabajo», pero tiene el grave inconveniente de que al votar los alumnos no hayan tenido en cuenta las condiciones intelectuales, morales, sociales e incluso físicas que son exigibles al «leader», sino únicamente razones de simpatía, superioridad en los juegos, etc. Cuando el resultado de la votación no se considere conveniente, debe intervenir el maestro para convencer a los alumnos de la necesidad de que el cargo recaiga en otro alumno, y si el maestro no se considera capaz de introducir este cambio sin herir la susceptibilidad de sus alumnos, es preferible que de antemano descarte este procedimiento.

2. Esperar a que *surja espontáneamente* es el procedimiento ideal. En la etapa previa a la formación del equipo por el procedimiento sugerido es el momento adecuado para que en cada grupo de alumnos surja uno, al cual se deberán las iniciativas; espontáneamente dirigirá a sus compañeros, ayudará al más débil y hasta procurará mantener una especie de disciplina dentro del grupo, al cual insensible pero gus-

tosamente terminan siguiendo sus compañeros, obediéndole. Traslademos su misión de los aspectos más o menos deportivos en que habrá surgido a las tareas puramente escolares y habremos proporcionado al equipo el «leader» deseado y conveniente.

3. Si nos decidimos por imponerlo directamente habremos de cerciorarnos previamente de sus condiciones y a ser posible procurar que recaiga también en el de más edad dentro del equipo. Este procedimiento, obligado en algunas circunstancias, tiene también el inconveniente de que el equipo achacará todos sus fallos, problemas, etc., no al «leader», sino al hecho de haber venido impuesto por el maestro.

Al igual que en el equipo, se nos plantea en el «leader» la duración del cargo, pero que aquí viene ya determinada por razones de índole psicológica procedentes de los integrantes del equipo. Si bien los alumnos de diez años les conceden privilegios, sin embargo, discuten ya su valía y el procedimiento seguido para su elección. A partir de los doce años le exigen al «leader» eficacia, discuten sus decisiones y si no lo consideran apto para el cargo ellos mismos le sustituirán o solicitarán del maestro dicha sustitución.

Independientemente de la actitud de los componentes del equipo respecto al «leader», el maestro debe vigilar constantemente su comportamiento, y cualquier forma de inmoralidad, favoritismo, propensión al soborno, etc., debe considerarse causa suficiente para proceder a una sustitución.

5. PROBLEMAS QUE PUEDEN SURGIR EN EL SENO DEL EQUIPO.

Una vez organizado el equipo de trabajo y puesto ya en funcionamiento, surgirán a no dudarlo una serie de problemas en parte previsibles, desde un punto de vista general, y que a modo de orientación podemos encasillar en tres grupos:

a) *Los miembros de un equipo desean expulsar a uno de ellos.*—Este hecho suele obedecer a razones de poca eficacia, pereza, conducta inmoral, asociabilidad, intransigencia, mentira, trampa, latrocinio, etc. Como norma general no debe consentirse la expulsión, aunque sí procurar por todos los medios la enmienda del sujeto. Estos casos suelen presentarse más a menudo cuando el equipo ha sido impuesto por el maestro.

b) *Un alumno quiere abandonar el equipo.*—Entendámonos de las razones y, en caso de que sean convincentes, dejémosle durante cierto tiempo haciendo trabajo individual, a la vez que le sugerimos la espontánea incorporación al equipo que desee.

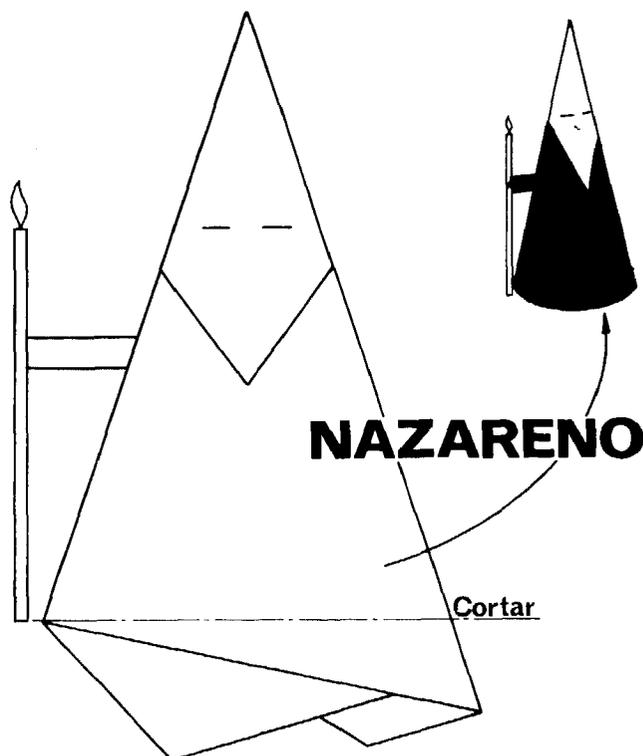
c) *Ningún grupo desea admitir a un determinado alumno.*—Formemos un equipo con los alumnos no admitidos, expulsados y voluntariamente fuera de los grupos. De todos modos lo que bajo ningún concepto puede hacerse es prolongar indefinidamente el desglase de un alumno de la totalidad de los equipos.

En lo que respecta a las relaciones entre el «leader» y los componentes del equipo suelen dar lugar a algún problema, suscitado por la incapacidad del mismo, por tratar de imponer un absolutismo, por su conducta en el aspecto moral, o simplemente (hecho muy frecuente entre los alumnos de más edad) por haber sido impuestos por el maestro. Cuando el origen del conflicto reside en alguna de estas causas la sustitución del «leader» es la medida inmediata y procedente.

Por FRANCISCO FERNANDEZ
CABALLERO

Maestro Nacional de Almodóvar del Río
(Córdoba)

manualizaciones



Entre las manualizaciones que el niño puede hacer en la escuela en época anterior o posterior a la Semana Santa está la fabricación de nazarenos. En todas las poblaciones españolas, grandes y pequeñas, salen procesiones. Los chicos no se pierden ninguna de ellas, al menos las que salen temprano, y muchos de ellos se enorgullecen de ser hermano de alguna cofradía y de salir en ella. Si la población es pequeña, entonces casi seguro que todos los padres de los alumnos salen en alguna procesión y los niños saben el color de los capirotos y de las túnicas.

Pues bien, hagamos nazarenos. Primero expliquemos que el nazareno no es sólo un hombre vestido con una túnica y un capirote en la cabeza. Podemos aclarar lo que es una procesión y su significado cristiano. Después que nos digan, por orden, los colores y detalles de las túnicas de algunas cofradías de la localidad. Una vez anotados los detalles, podremos comenzar a hacerlos de la forma más fácil.

Con una cuartilla haremos un cucurucho terminado en punta fina. Lo aplastaremos sobre la mesa sin insistir demasiado y pegaremos con cola, cinta adhesiva, etc., el pico superior, de forma que el cucurucho no se deshaga una vez suelto. La parte de abajo la cortaremos uniformemente para que se pueda sostener de pie.

Un poco más arriba de la mitad pintaremos la for-

ma del cubrerrostros, bien en pico o redondo o cuadrado. Después los ojos, formados por dos pequeñas rayitas horizontales.

Los brazos se harán con tiras de papel, que se pegarán donde suponemos caen los hombros, esto es, un poco más abajo del cubrerrostro. Si se hacen los dos, uno de ellos, el izquierdo, se pegará junto al cuerpo y el otro horizontalmente al suelo, pues es el que sostendrá el cirio, que se fabricará de papel enrollado y pegado.

Una vez terminado, se pintará la túnica y el capirote del color correspondiente a la hermandad que hemos tomado de modelo. Los niños más habilidosos harán en papel recortado los escudos y emblemas que se pegarán a nuestro nazareno.

Con una clase de unos treinta alumnos, y en una sola sesión, podemos formar una verdadera procesión.

Al hacer un nazareno habrá realizado el niño ejercicios de plegado, recorte y engomado de formas sencillas, pero sobre todo se habrá despertado en él una curiosidad intelectual por el nazareno en particular y por la Semana Santa en general.

Sin olvidar que, al dar color, aprende a pintar bien con lápiz o con pastel o simple tiza de colores de una manera uniforme y continua.

Entre las distintas corrientes educacionales, parece que va triunfando aquella que determina el educar de dentro a fuera, es decir, el educador deja que la libre iniciativa del educando, en la medida de lo posible, se desenvuelva, más o menos, por sí sola; así la participación de éste en su propia formación será cada vez mayor.

La Educación Física nos va a permitir, a través de sus múltiples actividades, la posibilidad de liberación de la mirada paternalista del maestro y educador.

Con el juego el niño será sujeto activísimo, ganará él, perderá él, se afanará él, y a la vez serán sus propias fuerzas físicas y psíquicas las que actuarán en el preciso momento de la actividad, y, como consecuencia, sufrirá el sujeto educacional un desarrollo de todas estas potencias ocultas que se verán actualizadas por el ejercicio.

De toda la gama mesológica de la Pedagogía, se pueden emplear métodos de acuerdo con el fin propuesto en el Plan de Educación Física para Enseñanza Primaria, pero en éste se recomienda el método mixto (armonización del sueco-educativo, francés-natural e inglés-deportivo), con lo que se consigue amenidad y vivacidad en la clase, así como un menor peligro de fatiga. Pero además, se han de tener en cuenta una serie de factores, sin los cuales no surtirá efecto educativo la actividad física.

I. DEBEMOS CONSIDERAR:

1. CON RESPECTO AL EDUCANDO

Edad, ya que no deben ser iguales la intensidad y características de los ejercicios para chicos que se hallen en distintos periodos cronológicos.



la lección de educación física y la didáctica

Por FERNANDO LORENTE
MEDINA

Adjunto del Gabinete de Educación Física,
Deportes y Aire Libre del Instituto de la
Juventud

Características físicas, puesto que puede darse el que a niños de la misma edad corresponda distinto desarrollo (empleo de diversos tests funcionales y medidas antropométricas).

2. CON RESPECTO A LA PREPARACIÓN DE LA CLASE

El horario. Teniendo en cuenta que la Gimnasia fatiga en el mismo grado que las Matemáticas, etc., se debe colocar en las primeras horas o en los mismos recreos.

Conocimiento del alumno según los apartados anteriores.

Preparación y selección de las tablas y ejercicios obtenidos a partir del Manual Escolar de Educación Física, o de cualquier otro, teniendo en cuenta que una tabla, que se realice en días alternos, debe durar unas dos semanas (seis-diez sesiones).

Conocimiento y preparación del lugar. Sala, gimnasio, terreno de juego, etc., a fin de poder realizar desembarazadamente las evoluciones y despliegues necesarios, sin interrupciones ni cortes que puedan paralizar el ritmo y desarrollo de la lección.

Preparación del material correspondiente a utilizar en clase, designando los alumnos encargados de colocarlo y retirarlo.

3. LA CLASE MISMA

Durante el desarrollo de la lección el maestro deberá desarrollarla según el plan previsto, y además deberá adoptar, ante la situación específica del momento, la postura y la actitud más adecuada para el desarrollo de la lección, por lo que deberá:

Colocarse en una posición desde la que pueda abarcar con su mirada a la totalidad de los alumnos.

Explicación del ejercicio a desarrollar y a continuación hacerlo, a fin de que los alumnos capten el «gesto» del movimiento. Con esto se conseguirá una doble sensación, una por vía auditiva y otra visual, con lo que la percepción del objeto —ejercicio—, será más completa.

No hacer demasiadas correcciones, ya que se puede entorpecer el ritmo de la clase.

Las correcciones se deberán hacer con carácter general, y solamente se especificarán cuando lo crea imprescindible el maestro.

No abusar de las situaciones de atención y estáticas.

Por ningún concepto deberá el maestro abandonar la clase, sea para colocar aparatos, retirarlos u otras causas.

A continuación vamos a dar un ejemplo de lo que puede ser la lección para la que hemos elegido chicos del período 2.º, esto es, de diez a doce años, que se corresponde con los del período de perfeccionamiento de la Enseñanza Primaria española. Por su contenido generalizador tomaremos la clase correspondiente al lunes, según el Plan de Educación Física. Para ajustarnos, en la medida de lo posible, a la realidad desarrollaremos la clase en un patio de escuela, «instalación deportiva» dominante en la escuela española, sin ningún material, y para el juego se deberá improvisar el material necesario, aunque en una sala o gimnasio se debería disponer de material fijo y móvil que haga más fácil la sesión.

II. LA LECCION DE EDUCACION FISICA

1. PARTE INICIAL

Comprende formaciones, numeraciones, despliegues y locomoción (marcha y carrera).

a) Finalidad. Ordenación, atención y disciplina de los alumnos, así como la preparación y calentamiento del organismo para comenzar la parte fundamental.

b) Aplicación. Se aplicará de distintas formas, según el número de enlaces y desplazamientos a realizar, ambiente, local y estado psicológico de los alumnos, teniendo en cuenta que para un reducido número de alumnos y suficiente amplitud del local, se adoptarán preferentemente formaciones en una hilera, en círculo, etc.; y, al contrario, para número mayor, formaciones de dos o tres hileras.

En un ambiente frío se comienza por formaciones rápidas y despliegues de una manera un tanto informal, deshaciendo y formando aquellas, para iniciar la fase fundamental una vez que se produzca el suficiente calentamiento de los alumnos.

Según el estado psicológico, habrá de tenerse en cuenta que el alumno se encontrará decaído o demasiado expansivo, por lo que según uno u otro caso se deberá animar u ordenar disciplinadamente la clase.

2. FASE FUNDAMENTAL

Está formada por ejercicios analíticos y funcionales, comprendiendo todos aquellos que afectan a los grandes grupos musculares, teniendo en cuenta la progresión y alternancia.

Se introducirán los ejercicios rítmicos de aplicación deportiva.

a) Finalidad. Constituye esta fase el verdadero objeto de la lección —formación física— corrección y coordinación, así como el perfeccionamiento anatómico, fisiológico y estético.

Los ejercicios rítmicos de aplicación tendrán como misión la adquisición del ritmo y del «gesto» deportivo, para el que sirven de aplicación.

b) Aplicación. Los ejercicios que no requieran aparatos, se harán sobre el suelo y los que precisen de ellos se sustituirán por alumnos que unas veces serán auxiliares —barras, espaldas, cargas— y otras ejecutores, pudiendo actuar por parejas, grupos de trabajo, etc., para lo que se dispondrán los alumnos frente a frente, enlazados o de espaldas unos a otros.

Los saltos educativos se colocarán al final de la sesión y, aunque necesitarán material, se puede éste improvisar con «apoyos animados», v. gr.:

- Salto con piernas abiertas que se corresponde con la «pídola».
- Salto «interior», colocando un alumno de «pótro».
- Voltereta adelante, que se hará sobre el suelo o sobre tres compañeros, a modo de «plinto».
- Salto del ángel.
- Salto del león.
- Palomas, etc.

3. FASE FINAL

Ejercicios sin gran costo de energías, de distensión, relajación y mecánica respiratoria.

a) Finalidad. Recuperación de los alumnos de un modo relativo, ya que nunca se llegará a una situación igual a la fisiológica inicial.

b) Aplicación. Se tendrá en cuenta el grado de fatiga de los alumnos, su ritmo respiratorio, y si se han realizado los saltos al final de la fase fundamental, pese a ser éstos de los más fuertes, prácticamente sustituirán la fase final.

4. EL JUEGO DIRIGIDO

Puede sustituir a la fase final de la lección, terminando éste con algún ejercicio derivativo.

Existe una gran variedad de juegos que pueden realizarse sin ningún material, otros que precisarán de un balón o mayor número de material, pero en estos últimos casos puede improvisarse.

En el juego se deberá tener en cuenta que además de la distracción en sí que el alumno experimenta, el maestro debe preocuparse por ser una especie de consejero-amigo, como en mini-basquet, y no el árbitro que impone la ley, de esta forma se podrá conocer mejor las reacciones de los alumnos.

Por último, será conveniente que los alumnos, una vez finalizada la clase, se duchen con agua tibia o caliente; en su defecto, deberán pasarse una toalla o paño húmedo por el cuerpo.



el niño, «ser» social (2)

diccionario ideológico psicopedagógico

Por MAXIMINO SANZ

Jefe de la Sección de Instituciones Sociales del I. M. E.



1. SUS RELACIONES.

Definido el niño en el trabajo anterior (VIDA ESCOLAR, núm. 74, págs. 24 y 25), así como la planificación de este estudio, al que hay que añadir una involuntaria omisión: 3.14. *Organizaciones Juveniles*, vamos a iniciar en una serie de pequeños artículos ideológicos —que denominaríamos de traducción libre del campo de la Psicología y la Pedagogía, con el natural prisma de visión sociológica— este Diccionario que ofrecerá la novedad de ser abierto o inacabado, al objeto de que el lector pueda añadir o suprimir. Con ello habríamos logrado un trabajo de equipo, de colaboración, del que tan necesitada está nuestra Educación en su sentido nacional.

Y ahora veamos al niño en la familia, en el barrio, en la escuela, en el templo, en la Patria...

1.1. EN LA FAMILIA.

Hijo.—El hecho del nacimiento explica esa relación directa con los padres. La inscripción en el Registro Civil nos señala «hijo de...». Ciertamente que existen niños sin esa condición de nacimiento: los recogidos en la Inclusa o procedentes de otros abandonos; los que han nacido al morir la madre en el



alumbramiento y fallecido el padre con anterioridad. En una palabra, aún los que sólo gozaron de ellos días, meses o algún año, no han podido tener una relación directa, de contacto.

Ser *hijo de familia* —y especialmente cuando se goza de esta situación pasada la adolescencia, en protección y cariño— supone un valor extraordinario. Aquí el educador —el maestro— tiene mucho conseguido. Por el contrario, en la doble orfandad o simple —y peor en los hijos de viudo— el cometido en la escuela debe contar con otros recursos para tapar esos huecos. Que difícilmente se logra.

Ser *hijo de nadie* es una situación pedagógica no resuelta en asilos, inclusa, orfanatos, etc., y que plantea diversas anomalías. Y en este mismo aspecto, a distinta escala, pero con una actitud antisocial, a veces de fuerte rebeldía y otras de cierta timidez, están los *hijos de soltera* con problemas de difícil solución, tanto jurídica como educacional.

Hermano.—Ciertamente existe una notable diferencia entre estas —más o menos— categorías de niños en el seno familiar:

- a) Hijos únicos.
- b) Varones o hembras únicos con hermanos de distinto sexo.
- c) Sólo varones en la familia, o sólo hembras.
- d) Sexos equilibrados, en cuanto al número.
- e) Familias numerosas.

Decir que los alumnos de una escuela más normales son los que proceden de familias numerosas, es un juicio lógico. Como, igualmente, los grandes esfuerzos que hay que hacer para la adaptación de los «mimados» hijos únicos.

El reforzar una educación «varonil» en los niños que sólo tienen hermanas y que con ellas hacen sus juegos, paseos y vida de hogar, como debe hacerse con las niñas que sólo tienen hermanos varones, en sentido opuesto.

Esta calidad de «hermano» debe ser tenida en cuenta por los educadores no solamente en este aspecto que pudiéramos denominar físico, sino en relación con la edad, estudios, enfermedades, etc. El vínculo



de la hermandad es de los de mayor influencia en la educación del niño.

Las situaciones a que pueda dar lugar en un niño de tener hermano político y, como consecuencia, sobrinos —a veces de edades análogas las de estos últimos— merecen no ser despreciadas, tanto por la familia como por el maestro.

Primo.—Supone una categoría o calidad natural en el primer desarrollo social del niño. Ofrecen los primos una primera sociedad natural de tipo infantil, antes que el propio compañerismo —que hay que labrar— o las razones de vecindad.

Los parecidos físicos —esa sangre que, aunque con otra mezcla viene de un mismo tronco— no hay

duda que socializa, pone en contacto, relaciona de un modo lógico y natural.

Podría decirse que un niño sin primos es una especie —matemáticamente hablando— de número primo.

Sobrino.—Tener tíos es —para el niño— una especie de seguro social. En los casos de orfandad son la paternidad que puede ser más o menos obligada, o realizada con amor, con entrega. Sin existir la falta de los padres el «sobrino» encuentra en los tíos cierta tutela, ayuda (¡líbrate de los sobrinos!, dice el refrán) y colaboración en los desequilibrios de la relación padres e hijos.

Nieto.—Tener abuelos es un privilegio cuando el rumbo familiar es normal. Es una especie de patriarcado. Nada más hermoso, educativo, que el niño vea a su padre cómo éste respeta al abuelo. Y, por el contrario, baste recordar el ejemplo del niño, la manta y el abuelo.

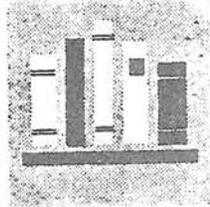
No obstante, en esta situación hay algo que debemos tener en cuenta: el choque de generaciones —con la diferenciación de costumbres— y el exceso de cariño que —lógicamente— se puede ofrecer en la doble paternidad de los abuelos. Por ello, al hacer la ficha escolar debe incluirse «nieto de...» e indicar si viven y conviven los abuelos con el alumno.

Ahijado.—No se concede la importancia que tiene el padrazgo, tal como señala la Santa Madre Iglesia en el día de la administración del Sacramento del Bautismo. Y no, precisamente, por parte del niño, sino de los padrinos. Sería necesaria una mayor información sobre esta situación familiar y su forma de llevarse a cabo y responsabilidad.

El ahijado sólo acude al padrino cuando éste es importante económicamente. Y, en este caso, supone una buena razón social.

* * *

(Grabados de *El Correo de la Unesco, Familia Española, Calendario Wcotp, Aventura del Tráfico y Cartilla de la Circulación.*)



Ascesis y personalidad

TITONE, Renzo: *Ascesis y personalidad*. Salamanca. Ediciones Sígueme, 282 páginas, 1965.

A la pregunta de si es legítimo, desde el punto de vista de la naturaleza de los casos, someterse a un proceso de ascesis para la consecución de un ideal religioso y el interrogante acerca de si no influirá quizá el ascetismo de modo perjudicial en el desarrollo normal de la personalidad, Titone responde a lo largo de las páginas de esta obra. En primer lugar expone las tres principales características de la ascesis cristiana: espíritu esencialmente sobrenatural, moderación en los medios y adaptabilidad a las relaciones humanas, pone como principio para toda discusión el hecho de que la dinámica del ejercicio ascético se articula esencialmente en un triple momento: dialéctico —correlativo— simultáneo: 1), autoabnegación, o sea despojo del propio yo (fase cerrada); 2), entrega, o sea don de sí al otro (fase abierta); 3), expansión, o sea desarrollo y crecimiento de la propia personalidad, en un nivel tanto natural como sobrenatural (síntesis). Por último, partiendo de este concepto de ascesis demuestra Titone la normalidad del ejercicio ascético por dos caminos: a), a través del análisis, en cierto modo *a priori*, del dinamismo ascético en sus intrínsecas implicaciones y en sus necesarios resultados, confrontando con el cuadro de la normalidad; b), a través del examen de las conclusiones de la psicología científica, tanto teórica como práctica, la cual se verá obligada a confesar no sólo la legitimidad, sino aun la necesidad del ejercicio ascético para el desarrollo normal de la personalidad.

La obra está dividida en tres partes: I. Finalidad intrínseca de la ascesis y normalidad psíquica: Psicología de la ascesis, Las leyes del potenciamiento psíquico; II. Psicología científica y ascesis: Implicaciones de la psicología del hábito y de la voluntad, Implicaciones del psicoanálisis, Las pruebas de psicología individual de Adler, Allers y analítica de Jung, y de Frangl y Rank, Lógica justificación deducida de una

psicología integral de la personalidad; III. Psicología práctica y ascesis: Afirmaciones de los psicólogos, santidad juvenil y normalidad psíquica, Nietzsche y San Juan de la Cruz, la personalidad cristiana.

M. J. A.

Taquitos

GÓMEZ MORENO, Hermenegildo: TAQUITOS. Edic. Talleres Gráficos. Escuela-Hogar. Santo Tomás de Villanueva, Ciudad Real, 1966. 22 x 16 cms.

La admisión en su escuela de un niño ciego entre cuarenta videntes, movió al autor a escribir este libro, denominado familiarmente TAQUITOS, con el propósito de favorecer a los que están privados del maravilloso sentido de la vista.

Este método está basado en el sistema Braille, abreviando el procedimiento. Como dice el señor Aguirre Prado en el prólogo: «comprendió, en buen uso pedagógico, la existencia de lo intuitivo del pensamiento como precursor del signo convenido, que es el encargado de materializarlo, dedicándose a buscar el signo abreviador de tiempo, necesario en la rehabilitación del invidente».

Con el método TAQUITOS ha conseguido que intervengan en el oído y el tacto, de modo que «el alumno perciba, con la posible precisión, la correcta articulación del sonido, oiga su pronunciación exacta y realice su reproducción con toda fidelidad».

El orden que sigue el método es el siguiente:

Vocales, consonantes, vocales acentuadas, signos de puntuación, cifras del sistema decimal y letras mayúsculas.

Va de lo fácil a lo difícil, siguiendo el método analítico.

El material de trabajo, necesario para poner en práctica TAQUITOS, consta de: punzón, caja taquitos, rectángulo generador, taquitos, tablero punta, rejilla, cubos numéricos.

Consta el libro de 55 lecciones y 11 ejercicios complementarios para facilitar la memoria táctil del invidente.

En síntesis, se trata de un excelente libro, debidamente experimentado, que

constituye una valiosa aportación en beneficio de los que están privados de la luz y que, por su sencillez, puede ser aplicado por cualquier persona que sólo sepa leer y escribir.

E. CH. H.

Despliega Velas

COLECCIÓN «DESPLIEGA VELAS». Editorial La Galera. Barcelona, 1965. Volúmenes de 12 páginas. Formato, 17.5 x 21. Precio. 30 pesetas.

Colección muy interesante de libros de lectura para niños de siete años, edad en que el niño no abarca de una sola ojeada el panorama del mundo que le rodea. El niño capta primeramente los detalles, objetos, personajes aislados, aspectos parciales. Todo ello más tarde es encajado, para formar una síntesis. La colección «Despliega Velas» desea presentar al niño este mundo por medio de una serie de cuadros ambientales en los cuales se desarrolla la vida del niño y que están animados por personajes suyos. Son los cuadros y personajes con los cuales el niño establece sus primeros lazos de relación. Esta serie de libros brinda y estimula en el niño la ligazón lógica entre el aspecto, el objeto o el personaje aislado y el conjunto del cuadro de vida que se le presenta.

Los volúmenes están encuadrados en cartulina plastificada, conteniendo seis ilustraciones del tema y un desplegable con la panorámica del conjunto a todo color.

E. FERNÁNDEZ RIVERA

Los dos mendigos

SENCIÓN, Tino de: *Los dos mendigos*. Ilustraciones de J. M. Muñoz. Bilbao. Desclée de Brouwer, 19. 37 págs.

Es un bello y motivador libro de lectura muy apropiado para niños que comienzan a leer y que tienden a lograr automatismo, cierta rapidez en el acto de leer y una adecuada comprensión lectora. Narra en forma dialogada las aventuras de dos mendigos que la casualidad los hace encontrar, contándose mutuamente sus aventuras. De estos cuentos podemos entresacar consecuencias didácticas valiosas. El lenguaje es sencillo y sus ilustraciones son todas ellas motivadoras.

E. FERNÁNDEZ RIVERA

Reforma de los estudios para la formación de maestros.

En la República Federal Alemana han sido aprobados unánimemente por la Dieta de Renania del Nord-Westfalia dos leyes relativas a un nuevo ordenamiento de los estudios para la formación de maestros. El ministro de Educación del Land, Mikat, vio en esta votación «la decisión más importante de la Asamblea legislativa en materia de instrucción».

En virtud de tal decisión los estudios para la formación de los maestros, que hasta ahora se efectuaban en los institutos pedagógicos, ad-

quierien alta importancia. La nueva ley reagrupa los quince institutos pedagógicos existentes en el Land en tres escuelas superiores autónomas, dirigidas por un rector y con sede en Colonia, Dortmund y Münster.

Los actuales institutos pedagógicos continuarán funcionando en su sede, pero serán colocados bajo la dirección de un decano, como departamentos de las tres escuelas centrales.

Las nuevas escuelas no pueden conferir el título de doctor, pero los estudiantes que des-

pués de terminar el curso regular de estudios de seis semestres, realicen dos semestres de estudios complementarios podrán obtener el título universitario de «maestro laureado».

Los futuros maestros deberán también, al igual que los futuros profesores de la escuela secundaria, efectuar, después del primer examen de estado, un período de aprendizaje de un año

L. E

Máquinas de enseñar y educación popular.

Una experiencia de educación popular que hace uso de las máquinas de enseñar automáticas está siendo puesta en práctica en Stocksbridge, pequeña villa industrial del noroeste de Inglaterra. La originalidad de la experiencia proviene del hecho de que,

por primera vez, una batería de seis máquinas ha sido puesta directamente a disposición del público. Instaladas en los locales del centro local de educación popular, donde han sido puestas en servicio doce horas diarias, de lunes a viernes, las máquinas sirven

actualmente a la enseñanza de las ciencias. Si la experiencia es concluyente, se estudia incluso en el programa otras materias, tales como las lenguas extranjeras, por ejemplo.

B. I. E.

Orientación escolar.

En Francia, para facilitar a las familias toda información útil, la Oficina Universitaria de Estadística (B. U. S.) ha difundido un folleto nacional de información acerca de las orientaciones al final de la clase de tercer grado.

Sobre el plan académico, serán publicados folletos que proporcionarán a los padres las informaciones relativas a los establecimientos públicos que funcionen y a las posibilidades complementarias de orientación ofrecidas por otros establecimientos u orga-

nismos. Informaciones que se refieren a los concursos administrativos, a las posibilidades de aprendizaje, a la búsqueda de empleo, serán igualmente dados en este folleto.

E. N

Educación sexual del niño.

En Bolonia, profesores universitarios de psicología, pedagogía, neuropsiquiatría y otras materias, así como un representante de la Iglesia, se han reunido para estudiar la «Necesidad y dificultad de una racional educación sexual». Las discusiones han llegado a ser de alto nivel científico y han abordado todos los aspectos posibles e imaginables del problema, menos el práctico actualivo. Ha

sido reconstruido el camino de una sexualidad que de la infancia llega a la edad adulta; la influencia que los estados emotivos de la madre puede ejercer en el futuro sexual de la prole; la parte que corresponde al docente en este delicado aspecto de la educación, integrática y concomitante de la que corresponde a la familia, las dificultades que se presentan al docente a causa de la, a ve-

ces, diversa formación de los niños de la misma edad, de tal modo que es difícil hablar a todos los niños contemporáneamente el mismo lenguaje.

Las conclusiones han afirmado que el problema debe ser afrontado con coraje y sin temor. Tres son los «personajes clave» que pueden venir en ayuda de los escolares: el sacerdote, el médico y el educador.

Escuela estival y festiva.

Escuelas estivales y festivas en Italia han sido organizadas en los lugares en los cuales no existe escuela popular o donde hay adultos que, por motivos de trabajo, no pueden frecuentarla. En ellas se acogen a los de edad superior a catorce años.

El director didáctico puede proponer la institución de la escuela estival y festiva cuando al menos hayan diez alumnos que puedan frecuentarla.

La propuesta deberá indicar la sede de la escuela, el tipo, si ella debe ser para alumnos que tratan de conseguir el certificado elemental inferior o superior, o la preparación cultural de los adultos ya en posesión del certificado de estudios; el número de inscritos, y la previsión de los medios económicos necesarios.

Las lecciones de la escuela estival se inician en 1.º de julio y terminan el 30 de

septiembre, con un horario semanal de dieciocho horas.

En la escuela estival y festiva se consiguen los títulos de promoción de la escuela elemental y los certificados de estudios correspondientes a los cursos del tipo «C» de la escuela popular.

L. E.

Real Academia Española de la Lengua.

Hace algunos años que la Real Academia ha emprendido la tarea de ir incorporando al Diccionario aquellas voces, palabras, acepciones y giros que están en pleno uso en el mundo de habla hispana. El último boletín, en que son publicadas estas enmiendas y adiciones, hace referencia a las nuevas acepciones, y entresacamos algunas: *Alegría* (adición), en el sentido de irresponsabilidad y ligereza. *Apartamento* (adición), vivienda

compuesta de uno o más aposentos, generalmente con cocina y servicios higiénicos, situada en un edificio donde existan otras viviendas análogas. *Batido* (nueva acepción), bebida que se hace batiendo helado, leche u otros ingredientes. *Espagueti*, pasta alimenticia de trigo... *Grupo de presión*, grupo de personas que, en beneficio de sus propios intereses, influye en una organización, esfera o actividad social. *Mascar*, considerarse como

inminente un hecho importante. *Pedigrí* (del inglés, pedigree), genealogía de un animal y documento en que consta. *Pretencioso*, presuntuoso, que pretende ser más de lo que es. *Servicio* (adición), retretes, cuarto de baño y aseo. *Yogui*, asceta hindú adepto al sistema filosófico del yoga; persona que practica alguno o todos los ejercicios físicos del yoga.

Bibliotecas.

Antes del verano estará a punto el anteproyecto de una Ley de Bibliotecas. Actualmente está trabajando en su confección una Comisión integrada por cinco miembros de relevante personalidad en el aspecto bibliotecario. Con esta futura nueva Ley se tiende a la socialización del libro, de tal modo que

todos los españoles puedan leer en el momento que más les convenga el libro que necesitan. Para lograr esto se pretende, además de aumentar el número de bibliotecas ya existentes en nuestra geografía nacional, la conexión de todas ellas. Esta conexión presenta un beneficio grande para el lector

o estudioso de las provincias y pueblos aislados al poder tener, a través de la biblioteca local, la obra que necesita. Porque si la biblioteca local no la tiene, la solicita a la que la tenga, y le es enviada.

Educación preescolar.

En Italia, una reunión de estudios sobre el tema «El párvulo en una sociedad que se renueva» tuvo lugar el pasado mes de septiembre en el centro de estudios Mariapoli di Rocca di Pape, organizado por la Asociación nacional de educadores preescolares (ANEP). Se estudiaron en esta reunión los siguientes aspectos de la educación preescolar: El párvulo y la educación al amor; la educadora de la escuela materna y el ambiente; la escuela materna y sus problemas en la nueva sociedad italiana.

S. B.

Nuevo uso de la televisión.

En el Reino Unido un sistema de televisión en circuito cerrado ha sido instalado en determinadas escuelas, con el fin de que los estudiantes de escuelas normales puedan observar la enseñanza impartida a los alumnos por un maestro avezado sin llenar su clase ni molestarle en su trabajo.

B. I. E

El inglés en la escuela.

En Berlín, desde el pasado curso escolar, seis clases del tercer año de la escuela primaria han comenzado, a título de ensayo, la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera. Esta enseñanza es dada por el maestro a razón de una lección diaria de diez a veinte minutos y tiene únicamente por objeto llevar a los niños a comprender y a hablar esta lengua. La lectura y la escritura están reservadas para los años siguientes. No se piensa aún sancionar esta nueva disciplina por medio de notas.

B. I. E



A

«L'aide aux vacances collectives». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, págs. 79-92.

AUBRUN, Michel: «L'organisation de la vie collective». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, págs. 65-72.

B

BERNARDINI, Albino: «Vita di una colonia estiva». *Riforme della Scuola*, núm. 10, ottobre 1963, pág. 20.

C

CAMBIEN, François: «La création d'un centre de vacances — le projet et son financement». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, págs. 40-48.

CAYRON, Maurice: «Les installations de vacances dans le plan d'équipement». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, págs. 96-99.

«Centres, colonies et camps de vacances». *Pédagogie. Education et Culture*, núm. 3, mars 1964, págs. 278-280.

«Colonies de vacances musicales, Les». *Educateurs*, núm. 77, septembre-octobre 1958.

D

DEFERT, Pierre: «Quelques aspects des vacances collectives des jeunes». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, págs. 4-18.

«Deutscher Caritasverband: die ferienherholungsstaette un der Spielplatz». (El hogar de vacaciones y el terreno de juego.) Fribourg, Allemagne, Deutscher Caritasverband, 1961, 176 páginas.

DÍAZ ARNAL, Isabel: «Las colonias de vacaciones para deficientes mentales». *Escuela Española*, núm. 1.359, Madrid, 28 julio 1965, pág. 1.040.

— «Diversas organizaciones de las colonias de vacaciones para deficientes». *Escuela Española*, núm. 1.365-1.366, Madrid, 20 agosto 1965, pág. 1.137.

F

FERRERO VICENTE, M.^a José: «Las colonias de vacaciones». Tesis de Licenciatura. Barcelona, 82 págs.

G

GONZÁLEZ PONS, J.: «Las colonias de verano». *Sínite*, núm. 8, vol. 3, mayo-agosto 1962, pág. 233.

H

HONORE, Dr. B.: «Votre enfant va en colonia de vacances». *L'école des parents*, núm. 7, mai 1960, pág. 35.

L

LEHNEBACH, Pasteur Serge: «L'initiative des réalisations». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, págs. 22-26.

LOINAZ DE TESTONI, M.^a Teresa: «Campamento escolar de vacaciones». *Anales*, núms. 4 al 6. Montevideo. Uruguay, abril a junio 1961, págs. 121-130.

M

MANZIA, Carlo M.: «Spirito e tecnica delle colonie». *Scuola Italiana Moderna*. Brescia, Italia, núm. 22, primer juin 1961, págs. 18-29.

MENET, Madeleine: «Le Service social scolaire et les vacances. L'expérience de la Seine». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, págs. 93-96.

N

«Nueva etapa de las colonias escolares, Una». *Boletín de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria*, número 31. Barcelona, octubre 1963, páginas 8-9.

P

PLANCHON, Bernard: «L'influence d'un séjour en colonie de vacances sur le développement de l'enfant». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, páginas 72-78.

PONTIFICA OPERA ASSISTENZA: «Le colonia di vacanza nel 1959». Roma, P. O. A., 1960, 46 págs.

R

RICHELMY, Michel: «Le personnel d'encadrement». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, págs. 49-64.

RICORDEAUX, Roland: «Perspectives d'avenir pour les centres de vacances». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, págs. 99-102.

ROBERT, A. Docteur: «La réglementation». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, págs. 27-39.

RODA, Giannalfonso: «La colonia Italiana di S. Sicario. La funzione educativa delle colonie di vacanza». *Scuola e città*, núm. 6, giugno 1963, págs. 313-315.

T

TRENEL, Thérèse: «Un probleme particulier: les vacances du jeune parisien». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, págs. 18-21.

V

«Vacance in colonia». Manuale per le responsabili e le direttrici di colonia, a cura della Presidenza del Centro Italiano femminili. Roma, 1960, 243 páginas.

«Vacances collectives des enfants et des adolescents, Les». *Informations Sociales*, núm. 5, mai 1962, número monográfico.

VENEZIANO, Sebastiano: «Come animare la vita in colonia». *Scuola e città*, núm. 10, 31 octubre 1957, págs. 360-361.

MARIA JOSEFA ALCARAZ LLEDO



ORGANIZACION

Y

SUPERVISION

DE

ESCUELAS

- Ofrecemos una obra interesante para todo el Magisterio.
- El C. E. D. O. D. E. P. se preocupa de la formación de maestros, directores escolares e inspectores.
- Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento.



enseñanza primaria

¡ Muchas gracias y felices vacaciones!

Agradecemos vivamente a todo el Profesorado y Magisterio nacional, la calurosa acogida dispensada a las ediciones experimentales de los LIBROS ANAYA DE ENSEÑANZA PRIMARIA, realizados con arreglo a los nuevos cuestionarios, que nos estimula, aún más, en nuestro empeño de ofrecer siempre los mejores libros de Enseñanza, como justa correspondencia a la confianza depositada en el prestigio del sello editorial ANAYA.

Le deseamos pase unas felices vacaciones, pero antes nos vamos a permitir llamar su atención sobre la necesidad de que se asegure para la vuelta a clase, los libros que necesite. Debe tener presente la circunstancia que concurre este año, al ser necesarios nuevos libros y las dificultades que en los momentos del comienzo de curso pueden surgir ante una gran demanda.

Mientras usted disfruta de sus merecidas vacaciones, nosotros continuaremos en el cotidiano quehacer, para poder atenderle todavía mejor y seguimos a su disposición con nuestro lema: BUEN SERVICIO Y MEJORES LIBROS.

Descanse Vd. tranquilo, sabiendo que los libros ANAYA, que necesita para sus alumnos, le esperan a su regreso



Solicite Catálogo y cuanta información precise.

EDICIONES ANAYA, S.A.

Salamanca (Central)
Hermanos Braille, 4

Madrid-13
Vergara, 16

Barcelona, 6 (Delegación)
San Gervasio, 55

NUEVOS textos **TEIDE** adaptados a los cuestionarios actuales

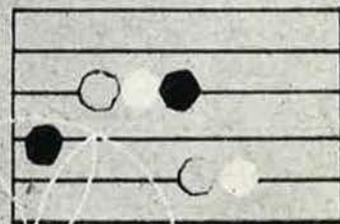
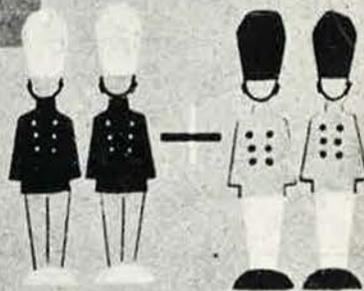
unidades

JESUCRISTO

lenguaje

matemáticas

aritmética y geometría



TEIDE

teide - bori y fontestá, 18 - barcelona, 6

Para primero y segundo curso (6-7 y 7-8 años): Lectura, Lengua, Unidades didácticas.- Para tercer curso (8-9 años): Lectura, Lengua, Matemáticas, Unidades didácticas, Religión.- Para cuarto curso (9-10 años) Lengua, Matemáticas, Unidades didácticas.-

Cursos plan antiguo: Apto, Elemental

SOLICITE CATÁLOGO